

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MAP045 Navn på kandidat: Hilde Karina Pettersen

Kandidatnummer: 712

Veiledning av nyutdannede nytilsatte grunnskolelærere

Guidance for newly qualified newly hired primary school teachers

Dato: 14.11.2019

Totalt antall sider: 115

Forord

Forskning har vist at veiledning har stor betydning for nyutdannede nytilsatte lærere i grunnskolen, og det er dette som er det overordnede tema i masteroppgaven. Arbeidet med den har gitt faglig dybde, økt innsikt og bred forståelse av at veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere er nødvendig.

Å jobbe med denne masteroppgaven har vært lærerikt og spennende, på samme tid både utfordrende og arbeidskrevende. Når jeg nå endelig kan si meg ferdig med min masteravhandling, kan jeg se at det har vært en lang bratt læringskurve fra den spe begynnelsen av studiet til innlevering av oppgaven. I ettertid ser jeg hvilket stort utbytte jeg har hatt av å være i læringsprosessen så vel personlig som faglig. Til tider har det vært vanskelig å motivere seg til å fortsette å skrive, samtidig har møtene med informantene vært like avgjørende faktorer som motivasjon til å ta fatt på drøftingen.

Jeg vil takke mine informanter for gode tilbakemeldinger og innholdsrike samtaler som bærer preg av faglig dybde, samt gnist og godt engasjement til å gjøre en fabelaktig jobb i skolen. Norsk skole trenger flere lærere som brenner for sin profesjon. Ikke minst må jeg takke min faglig dyktige veileder, dosent Trond Lekang for gode samtaler, veiledning, støtte og oppmuntring underveis. Tilbakemeldingen har vært særlig konstruktive. Til slutt må jeg rette en takk til familien, for oppmuntring og støtte i travle perioder.

Bodø, november 2019

Hilde Karina Pettersen

Innhold

Forord	1
Sammendrag	5
Synopsis	6
1.0 Innledning	7
1.1 Presentasjon av tema	7
1.2 Problemstilling og forskerspørsmål	9
1.3 Veiledningsordningen	11
1.4 Studiens formål	12
1.5 Begrepsavklaring	13
1.6 Oppgavens struktur	15
2.0 Teori	16
2.1 Veiledning	16
2.2 Danningsprosess hos nyutdannede lærere	18
2.3 Profesjonalitet	19
2.4 Pedagogisk utvikling	21
2.5 Refleksjon	23
2.6 Den profesjonelle relasjonen	25
3.0 Design og metode	28
3.1 Forskningsdesign	28
3.2 Forskningsintervju	31
3.3 Metode med vitenskapsteoretiske tilnærminger	33
3.3.1 Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming	35
3.3.2 Valg av forskningsdesign	38
3.3.3 Operasjonalisering	39
3.3.4 Kvalitativ metode med bruk av intervju	40

3.3.5 Utvalg	43
3.3.6 Intervjuguide	44
3.4 Validitet og reliabilitet	46
3.4.1 Begrepsvaliditet.....	46
3.4.2 Reliabilitet	48
3.5 Generalisering og overførbarhet.....	49
3.6 Etske betraktninger.....	51
3.6.1 Søknd om tillatelse	53
3.7 Analysen.....	54
4.0 Analyse og resultater	59
4.1 Presentasjon av informanter	60
4.2 Veiledning som støtte for de nyutdannede	61
4.3 Profesjonalitet og danning.....	63
4.4. Evne til refleksjon over egen yrkesutøvelse.....	66
4.5 Pedagogisk utvikling	69
4.6 Den profesjonelle relasjonen	72
5.0 Diskusjon og drøfting	74
5.1 Veiledning som støtte for de nyutdannede	74
5.2 Profesjonalitet og danning.....	78
5.3 Evne til refleksjon over egen yrkesutøvelse.....	80
5.4 Pedagogisk utvikling	82
5.5 Den profesjonelle relasjonen	84
6. 0 Oppsummerende avslutning	87
6.2 Veien videre	89
6.3 Kritisk blikk på egen forskning	90
Litteratur.....	92
Figurer	98
Vedlegg 1 – Intervjuguide til informantene	99

Vedlegg 2 - Intervjuguide til forskeren	100
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	104
Vedlegg 4 – Kvittering fra NSD.....	107
Vedlegg 5 – Informasjon til skolene	108
Vedlegg 6 - Pedagogavtalen / Intensjonsavtalen.....	111
Vedlegg 7 – Avtale om kvalitetsutvikling i barnehage og grunnskoleopplæring	112

Sammendrag

Masteroppgaven har hatt som formål å belyse betydningen av veiledning som den nyutdannede grunnskolelæreren har mottatt gjennom sitt første år som lærer. Oppgaven har blitt til på bakgrunn av behov for mer kunnskap om, og forståelsen av hvordan det er å være nyutdannet i grunnskolen. Forskningsmetoden som er brukt er kvalitativ med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til problemstillingen; *Hvilken betydning har veiledningen for nyutdannede nytilsatte lærere i deres profesjonelle pedagogiske utvikling?* Forskerintervju er benyttet som grunnlag for undersøkelsen, og utvalget er strategisk valgt.

Masteroppgaven markerer slutten på tre års studier ved Nord universitet, avd. Nesna. I løpet av de tre årene har jeg vært gjennom en faglig reise som har gitt økt innblikk i sentrale sider ved veilederordningen. Et ønske med denne oppgaven er at flere aktører skal få økt innsikt i og bedre kjennskap til betydningen av god veiledning, slik at frafallet fra yrket minsker. På denne måten kan elevene i norsk skole få de lærerne som brenner for profesjonen og mandatet.

Resultater som kommer frem i undersøkelsen, er at veiledning alene ikke er avgjørende for hvordan informantene opplevde egen utviklingsprosess. Veiledning, i likhet med godt samarbeid på team, gode kollegaer og faglig påfyll fra eksterne forelesere i gruppen med nyutdannede, har i ulik grad bidratt til pedagogisk utvikling hos informantene. De oppsummerer sitt første år som lærerikt der veiledningen har bidratt til at de møter bedre rustet for de utfordringene som oppstår underveis. De nyutdannede lærerne opplevde det å være lærer som et oppdrag med mange varierte oppgaver og med et stort ansvar for elevenes opplæring. De skal ikke bare være forbilder, men være en ansvarlig voksen som evner å utvise skjønn i avgjørelser som handler om elevenes hverdag. De skal ha tilstrekkelig fagkunnskap for å drive et undervisningsopplegg fremover, legge til rette for at læring kan finne sted og være en omsorgsperson som ivaretar hele eleven.

Synopsis

The purpose of this master's thesis is to highlight the importance of the guidance received by the newly graduated newly hired teachers during their first year as a teacher. The thesis has been created based on the need for more knowledge and understanding of what it is like to be a newly educated newly hired teacher in primary school. The research method used in this thesis is qualitative with a phenomenological hermeneutics approach to the issue: *What is the significance of the guidance for newly qualified newly hired teachers in their professional educational development?* Research interviews have been used as the basis for the study, and the sample has been strategically selected.

The Master's thesis marks the end of three years of study at Northern University, placed in Nesna. Over the three years, I have been through a professional journey that has given me insight into several key aspects of the main topic guidance. The wish for this assignment is that several instances to gain greater access and better knowledge of the importance of good guidance so that the dropout rate from the profession decreases. In this way, the pupils in Norwegian schools can get the teachers who are passionate about the profession and the mandate.

The findings that emerge in this research are that guidance alone is not crucial to how the four informants experienced their development process. Guidance, as well as good collaboration on teams, good colleagues and professional replies from external lecturers in the group of newly qualified teachers, has contributed to the development of informants to a different extent. They summarize their first year as educational where guidance has helped them to meet better prepared for the challenges that arise along the way. The newly graduated newly hired teachers experienced being a teacher as an assignment with many varied tasks and with a great responsibility for the training. They should not only be role models but be a responsible adult who can make judgments in decisions that deal with students' everyday lives. Teachers should have enough professional knowledge, facilitate learning to take place and be a caregiver who looks after the whole student.

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Masteroppgaven fokuserer på nyutdannede nytilsatte lærere sin opplevelse av veiledning og hvilken betydning denne veiledningen har spilt for den profesjonelle utvikling. Det er viktig å rette søkelyset mot de nyutdannede lærers møte med profesjon etter endt utdanning, for å kunne søke etter svar på hvordan skolene imøtekommer deres behov. Statistikken viser at en av ti lærere slutter i yrket innen fem år (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det blir derfor viktig å sikre overgangen fra aktiv student til yrkesaktive lærere, dette kan for eksempel skje gjennom veiledning.

I 2009 gikk Kommunesektorens interesse -& arbeidsgiverorganisasjon (KS) og Kunnskapsdepartementet (KD) sammen om en nasjonal intensjonsavtale (vedlegg nr. 6). Intensjonsavtalen hadde til hensikt å sørge for at alle nytilsatte nyutdannede lærere fikk tilbud om veiledning i sitt første år i arbeid etter endt studie. I denne avtalen fremgår det at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehage, grunnskole og i den videregående skole. Denne intensjonsavtalen er bygget på prinsipper om kvalitetsutvikling i grunnopplæringen. Kunnskapsdepartementet (2009) var med på å legge grunnlaget for denne intensjonsavtalen, der det blant annet står:

«Forskning viser at det er tydelig behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. God veiledning kan også bidra til at flere velger å bli i yrket» (s. 93).

Veiledning av nyutdannede grunnskolelærere er fremdeles dagsaktuelt, og «tryggere lærere gjennom god veiledning» (Kunnskapsdepartementet, 2018) tar opp anbefalinger om

hvordan god veiledning bør gjennomføres. Trygge og gode lærere er det viktigste oppvekstsektoren kan gi elevene, derfor er god veiledning viktig. Anbefalingen om faglig oppfølging av nyutdannede lærere er en del av de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Dagens veilederordning (Rambøll, 2016) bygger på at det er enkelte sider ved yrkesutøvelsen som best læres gjennom praksis, og at lærerutdanningen fullt ut ikke kan forberede studentene på hva som forventes av dem når de starter i jobb.

Veilederordningen for nyutdannede lærer i barnehage, grunnskole og videregående skole har blitt til over tid. Fra den spe begynnelsen på 1990-tallet og frem til dagens veilederordning som fremdeles er under utvikling. Stortinget vedtok i 2010 at alle nytilsatte i grunnskole og videregående skole skal tilbys systematisk veiledning fra høsten 2010. Barnehagelærere skal ha det samme tilbudet fra høsten 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Stortinget sitt vedtak fra våren 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2018) viser at regjeringen har fått i oppgave å utarbeide en skriftlig faglig veileder om hvordan god veiledningsordning kan utformes og gjennomføres lokalt, den skal også inneholde en utforming av rammer for gode utdanningstilbud for veiledere. Prinsippene, forpliktelsene og utviklingen av omfang og kvalitet med veiledning, skal evalueres ved årsskiftet 2020/21.

De nasjonale rammene er forankret i Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne strategien har regjeringen skissert flere målsetninger frem mot 2025. Blant annet at alle barnehage- & skoleeiere har en veilederordning som omfatter alle nyutdannede lærere, og at profesjonsfellesskapene i barnehager og skoler bidrar til god innføring i læreryrket.

Både Rambøll (2016) og den internasjonale rapporten Tallis (Throndsen. M.fl, 2018) viser at så mange som fire av ti nyutdannede ikke mottar veiledning som nyutdannet nytilsatt lærer. Positive funn fra Tallis (Throndsen m.fl., 2018) viser at norske ungdomsskolelærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel. De har god klasseledelse og arbeidsro i timene og lærerne har fått en bedre vurderingspraksis enn tidligere.

Urovekkende funn fra Tallis er oppfølgingen av nyutdannede lærere. Denne forskningen viser til at kun hver fjerde lærer med 5 års erfaring eller mindre deltok i et introduksjonsprogram som nytilsatt i skolen, og kun hver sjettede nyutdannet lærer har en veileder til å støtte seg. Mange nyutdannede lærere opplever overgangen fra studie til lærerjobb som særlig krevende. Det har visst seg at «turnover» er spesielt høy blant nyutdannede lærere, og opplevelsen av manglende støtte trekkes ofte fram som hovedårsaken til at de forlater yrket (Throndsen m.fl., 2018).

Kvalitetsavtalen mellom KD og KS fra 2014 (vedlegg nr. 7) er en ny avtale mellom KD og KS, som skal sikre utvikling av kvalitet i barnehagen og grunnsopplæringen.

Kvalitetsavtalen ble for øvrig fornyet i 2018. Noen punkter i avtalen er kompetanseheving blant ansatte og god rekruttering til yrket. Høsten 2019 har regjeringen fordelt 60 millioner kroner slik at nyutdannede nytilsatte lærere skal få en bedre overgang fra egen skolebenk og som leder i et klasserom (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette gjør de for å rekruttere, og beholde kvalifiserte lærere i klasserommet.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Bakgrunn for valg av problemstilling er en genuin interesse for å søke etter en sammenheng mellom grunnskolelærerutdanningen og overgangen til yrket. Tidligere forskning (Kunnskapsdepartementet, 2016) viser at frafallet fra yrket er stort, og når en av

ti går over i andre yrker i løpet av de fem første årene som lærer er det skremmende tall for skolesektoren.

Rambøll (2016) viser til at det er store variasjoner i hvordan nyutdannede nytilsatte lærere mottar veiledning. Det vil derfor være interessant å forske på hvordan de nyutdannede lærerne i denne studien opplever veiledningen. Det er også av stor interesse å sette søkelys på hvilke erfaringer de nyutdannede lærerne har gjort seg med tanke på betydningen av veiledningen i egen utviklingsprosess som profesjonell lærer. Det er på bakgrunn av relevant teori og tidligere forskning at problemstillingen ble slik:

Hvilken betydning har veiledningen for nyutdannede nytilsatte lærere i deres profesjonelle pedagogiske utvikling?

Det er hensiktsmessig å bruke forskerspørsmål da det vil være med på å gi en helhetlig forståelse av samhandlinger og prosesser i det fenomenet det forskes på (Halvorsen, 2016). Denne forskningen søker etter dette av betydningen av veiledning. I søken etter en helhetlig forståelse skal det fokuseres på en intensiv strategi der forskeren har få undersøkelsesenheter. En intensiv strategi betyr at forskningen må gå i dybden og basere seg på små utvalg (Thagaard, 2013). Problemstillingen er profesjonsrettet og delt inn i tre emner; *profesjonalitet, danning og refleksjon*. Veiledning er det overordnet tema for forskningen. Forskerspørsmålene under er derfor utledet fra fenomenet veiledning og de tre sentrale begrepene i problemstillingen:

1. Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle egen profesjonsutøvelse?
2. Hvilken betydning har veiledningen for å lykkes i egen dannelsesprosess som lærer?
3. Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle evne til refleksjon over yrkesutøvelsen som lærer?

1.3 Veiledningsordningen

Stortinget fattet et vedtak, våren 2017, som sier følgende:

«Stortinget ber regjeringen i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av ordningen, og som gir rom for lokal tilpasning» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.2).

De nasjonale rammene for veilederordningen skal bestå av prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede lærere både i barnehage og skole. Videre skal de nasjonale rammene omfatte en faglig skriftlig veileder om hvordan ordningen kan utformes og utføres lokalt, og tilslutt skal det gis utdanningstilbud til veiledere. Målsettingen med veilederordningen er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, bidra til økt rekruttering, utvikle og beholde lærere i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018). Opptakten til veilederordningen bygger på at det er noen sider av lærerutdanningen som en student lærer best av ved å være yrkesaktiv. Det er ikke alt lærerutdanningen kan forberede studentene fullt ut på i forhold til hverdagen som venter de ute i skolene. Dette kommer også frem av rapporten; Evaluering av veiledning for nyutdannede lærere (Dahl m.fl., 2006.)

Gjennom et samarbeid mellom aktuelle aktører skal regjeringen utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning, og det er Kunnskapsdepartementet (KD) som skal lansere prinsippene og forpliktelsene for avtalen. Dette dokumentet er en avtale mellom KD, Kommunenes sentralforbund (KS), Private Barnehagers Landsforbund (PBL), Kristne friskolers forbund (KFF), Utdanningsforbundet, Pedagogstudentene, Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet og Universitets & Høgskolerådet (UHR). De nye nasjonale rammene er forankret i Lærerutdanning 2025- nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.4 Studiens formål

Hensikten med denne masteroppgaven er å belyse betydningen av veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere, og hvilken rolle veiledning har for den enkelte lærer i deres profesjonelle utvikling som lærer. Veiledning har lenge vært et aktuelt tema i den norske skoledebatten, og så tidlig som i 1997¹ ble det satt i gang et forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i tre fylker, hvor fylkene hadde mulighet til å søke om tilskudd.

I 2003 ble det etablert en ordning med finansiering fra staten med mål om å gi tilbud til veiledning i alle landets fylker, men det var først fra skoleåret 2005-2006 at denne ordningen lot seg gjennomføre (Dahl, Buland, Finne & Havn, 2006). Intensjonsavtalen 2009 mellom KD og KS og kvalitetsavtalen av 2014, fornyet i 2018, fulgte opp tidligere forsøksordninger med veiledning av nyutdannede som ble satt i gang etter vedtaket fra 1997.

Veiledning av nyutdannede lærere er et tiltak i avtalen GNIST- partnerskap for en helhetlig lærersatsing (Kunnskapsdepartementet, 2009), og i flere kompetansesatsinger for barnehage og skole, blant annet gjennom Lærerløftet (Kunnskapsdepartementet, 2014). Utdanningen alene kan ikke forberede lærerne til alle sider ved yrket, og de nyutdannede skal kunne forvente at arbeidsgiver har et system som støtter dem i overgangen fra utdanning til yrke og som bidrar til at de inkluderes i et profesjonsfelleskap

De mange satsingene viser at oppmerksomheten rettet mot veiledning har fått en sentral del av overgangen fra studie til jobb. Læreryrket er komplekst, og det finnes ingen kvikk fiks på hvordan utfordringene i jobben skal løses. God veiledning er viktig for å utvikle god kunnskap og gi gode forutsetninger for å lykkes i jobben som lærer.

¹Et vedtak fra 1997 resulterte i oppstarten av pilotprosjektet «veiledning av nyutdannede lærere». Senere har dette ført til starten av «Veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere» som ble etablert i 2003.

1.5 Begrepsavklaring

For å kunne søke etter svar på problemstillingen, har det underveis vært behov for å definere en del begreper. Under følger en oversikt over sentrale begreper, som har vært viktig å definere for å få en god innsikt og en bred forståelse for problemstillingen og det den søker svar på.

Nyutdannede nytilsatte lærere: I intensjonsavtalen fra 2009 står det ingenting om hvem som er den nyutdannede nytilsatte læren, dette har også avtalen blitt kritisert for. KS gjør det enda mer uklart med å si at kommunene selv kan avgjøre om tilbudet skal gis til andre grupper (Ulvik & Smith, 2011). I rapportering fra undersøkelsen velger Utdanningsforbundet å definere den nyutdannede nytilsatte læreren med en som har fullført lærerstudiene studieåret 2009/2010 og som mottok veiledning skoleåret 2010/2011 (Utdanningsforbundet, 2011).

Profesjonell: Ifølge Grimen og Molander (2008) betyr det å være en profesjonell å kunne vurdere og vise skjønn i ulike situasjoner, og handle ut fra situasjonens egenart. Moltubak (2015) hevder at midt imellom den personlige læreridentiteten og de konkrete oppgavene en lærer utfører ligger den profesjonelle rollen som lærer. Den profesjonelle lærerrollen er kompleks og alle har en formening om hva en lærer er, men på grunn av kompleksiteten vil svarene være ulike avhengig av hvem som blir spurt.

Pedagogikk og pedagogisk utvikling: Uljens (1998, s. 186) forklarer at pedagogikk er den «vetenskapen om det handlende som er relatert till individens blivende och förändring som människa», dermed blir pedagogikk en praktisk vitenskap. Tradisjonelt sett har pedagogikk tatt utgangspunkt i at utvikling og læring foregår i trinn og er avhengig av miljøet rundt den enkelte. Ifølge Brostrøm & Hansen (2003) vil det være hensiktsmessig å

bruke begrepet pedagogikk som et bredt og overordnet begrep, som sosialisering, oppdragelse, undervisning, danning, omsorg og barns læring og utvikling er en sentral del av.

Når lærerutdanningen tidligere ble sett på som det ene steget for å utvikle seg til å bli lærer, er det i dag større fokus på at lærerutdanningen bare er første steg i denne profesjonaliseringen. Ifølge Østrem (2017) er det viktig å få et kontinuum i den profesjonelle utviklingen, og det lar seg best gjennomføre i et kollegium der samarbeid blir tillagt en viktig rolle. På denne måten foregår læringen i fellesskap og kunnskapen blir allmenn. For å fremme den profesjonelle utviklingen, er den uformelle læringen like sentral som den formelle, fordi læringen i den formelle utdannelsen kjennetegnes av mål, systematisk progresjon og et innhold som er valgt av andre.

Profesjonsutøvelse: Didaktikk er en vesentlig og særegen kunnskap ved en lærers profesjonsutøvelse (Østrem, 2017). Å undervise krever at læreren har evne til å tenke selv, samarbeide, utvikle og videreutvikle undervisningsopplegg og ha et bevisst forhold til metodebruk. På denne måten blir didaktikk det som lærerne skal utvikle for å kunne gjennomføre og vurdere arbeidet sitt med. Engelsen (2006) sier at den didaktiske relasjonsmodellen (figur 1) viser at alle kategoriene er gjensidig avhengig av hverandre og må tas hensyn til i en undervisningssituasjon.

Danning: I følge Biesta (2014) er det først og fremst to begreper som er sentrale; danning og utdanning. Det er behov for å forklare begrepet danning nærmere. Med danning forstås det som en prosess der et individ oppnår bestemte karaktertrekk, og danning er en livslangprosess som skjer i møte med andre mennesker. Danning beskriver en persons egenskaper og er en selvbiografisk oppgave om å skrive seg inn i en felles historisk verden.

Evne til refleksjon over yrkesutøvelse: I følge Handal og Lauvås (1999) har refleksjon best vilkår når den er løsrevet fra handlingstvungen, og når den som veiledes kan skape

distanse til de daglige arbeidsoppgavene. Å reflektere har best vilkår når det foregår i samarbeid med andre, og gjerne der veileder spiller en sentral rolle. Først når veileder får den nyutdannede lærer til å erkjenne sitt ståsted og gjøre de bevisst på hvilke kunnskaper, verdier og erfaringer deres yrkesutøvelse hviler på, da kan kunnskap forandres og videreutvikles. Det er viktig for Lauvås og Handal (1999) at det ikke bare er en metode å utføre arbeidet på, men at refleksjon skal bidra til å utvikle den personlige kunnskapen, samtidig som kollektive standarder og betraktninger kommer frem i prosessen.

1.6 Oppgavens struktur

Denne forskningsoppgaven er bygd opp gjennom seks kapitler. I kapittel en presenteres tema, problemstilling og forskerspørsmål. Herunder er også begrepsavklaringer og formålet med oppgaven presentert. Kapittel to tar for seg aktuell teori og forskning som har betydning for studien. Veiledning, utvikling, refleksjon og relasjon er sentrale emner i dette kapitlet. Videre i kapittel tre redegjøres det for metodiske refleksjoner og oppgavens design. Den kvalitative forskningsmetoden med intervju som metode belyses i tråd med valg av forskningsmetode.

Sentrale funn i forskningen presenteres i kapittel fire. Her analyseres funnene sett i sammenheng med problemstillingen og forskerspørsmålene. I kapittel fem drøftes sentrale funn fra forskningen sett i sammenheng med teori fra kapittel to. I et forsøk på å gi svar på problemstillingen vil funn og teori bli tolket og forsøkt satt i sammenheng med hverandre. Kapittel seks er en avsluttende oppsummering. Sentrale funn belyses gjennom et forsøk på å svare på de tre forskerspørsmålene, og vurdert opp mot formålet med forskningen.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres relevant litteratur, teori og forskning som bidrar til å belyse problemstillingen. Oppbyggingen av teorikapitlet tar utgangspunkt i sentrale begreper fra problemstillingen og forskerspørsmålene. Kapitlet er delt inn i; veiledning som støtte, profesjonalitet og danning og pedagogisk utvikling. Refleksjon har vist seg å være en sentral del av den nyutdannede sin læringsprosess, og vil derfor få en sentral vektlegging i teorikapitlet. Denne systematiseringen ligger til grunn for å kunne belyse problemstillingen. Begrepene vil bidra til å gi en bredere forståelse for veiledningens betydning for de nyutdannede. Ved gjennomføring av intervjuene var relasjon et viktig tema som informantene har tatt frem som betydningsfull for sin jobb som lærer. Av den grunn vil den profesjonelle relasjonen bli belyst i dette kapitlet.

2.1 Veiledning

Filosofen Søren Kierkegaard har inspirert flere veiledere med sin beskrivelse av hjelpekunst: «Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst» (Kierkegaard, 1859). Sammenliknet med undervisning er det vanlig å mene at veiledning er en hjelpekunst der veilederen i langt større grad bistår individers lærings- og utviklingsprosess gjennom å stille ulike typer spørsmål fremfor selv å komme med svarene.

Veiledning er viet stor oppmerksomhet de siste 15-20 årene (Pettersen & Løkke, 2004), og veiledning har blitt et sentralt tema i både skole, utdanning og yrkespraksis. Veiledning er sammensatt og komplekst, noe som gjenspeiles i den rikholdige veiledningslitteraturen. Det finnes flere ulike definisjoner på begrepet veiledning. Under følger en redegjørelse

over noen forståelser av veiledning som ligger til grunn for det videre arbeidet i denne studien.

Smith & Ulvik (2018) presenterer en forståelse om veiledning slik; det er en oppfølging av nyutdannede hvor utvikling er viktig, det er viktig å se hva de nye kan tilføre, og støtte til den nyutdannede med hensyn til den nyutdannedes behov. En annen tilnærming til veiledning er beskrevet av Caspersen & Raaen (2010) som en samtale som er målrettet og prosessorientert, og gjennom konfrontasjon og støtte kan samtalen bidra til kvalifisert refleksjon og aktiv utprøving som øker målforståelsen, selvinnsikt, faglig forståelse og måloppnåelse.

Begge disse uttrykkene gjenspeiler betydningen av å gi «støtte til» for å fremme utvikling hos den nyutdannede læreren. De to teoriene skiller seg fra hverandre ved at refleksjon er sentralt i Caspersen og Hallan sin tilnærming, mens det i den første tilnærmingen er fokus på hva den nyutdannede kan bidra med i yrket.

En tredje definisjon, som også bekrefter forståelsen av veiledning hos de to første, definerer veiledning som en målrettet aktivitet der veilederen har et større ansvar for kvaliteten i samtaleforløpet (Løw, 2009). Veiledningen baserer seg på et avtaleforhold og er derfor kjennetegnet av både struktur og progresjon. I profesjonell pedagogisk veiledning er det veisøker som er i fokus enten dette er en student eller elev. Veiledning kan derfor sees på som en måte å stimulere veisøkerens egen læring (Løw 2009).

Caspersen og Raaen (2010) har gjort funn som forteller at ikke alle nyutdannede alltid opplever veiledning som konstruktiv, basert på at de nyutdannede ikke vet hvilken type tilbakemelding de skal bestille av veileder. Nyutdannede lærere, på sin side mener at de ikke har noen utfordringer. Dette begrunne Caspersen & Raaen i mangel av erfaringer som gjør at de nyutdannede ikke vet hva de skal veiledes i.

Caspersen og Raaen finner også at veiledning skaper trygghet, men i motsetning til Rambøll (2016) hevder Caspersen og Raaen at veiledningen ofte blir brukt til administrative oppgaver fremfor pedagogisk refleksjon. Internasjonal forskning slår

imidlertid fast at det er et betraktelig behov for en systematisk veiledning og oppfølging de første årene lærerne er i arbeidslivet (Throndsen. M.fl, 2018).

2.2 Danningsprosess hos nyutdannede lærere

Kvernbekk (2001) hevder at både innenfor fenomenologi, pragmatisme og den moderne hermeneutikken er dannelsesstanken sentral. Selve dannelsesstanken går ut på at en utvikling starter hos mennesket selv. I løpet av reisen, fra det kjente og kjære til ut i verden, gjør menneskene nye oppdagelser og får nye erfaringer som gjør at de tolker og omdanner sitt tankemønster. Den pedagogiske oppgaven på denne reisen ligger i å være støttende og å gi oppmuntring til selvstyrt læring og dannelses. Skagen (2004) peker på relasjon mellom veileder og veisøker som sentral i utviklingen til den veisøkende, dette for å få til en god samtale og en konstruktiv dannelsesprosess gjennom veiledningen. Dersom det ikke er gjensidig tillitt i denne relasjonen vil den dialogiske veiledningen lide og prosessen vil være skadelidende for veisøkeren og den prosessen som finner sted i veiledningen.

Biesta (2014) forklarer demokratisk dannelses og utdannelses med det å skape kritiske reflekterende og deltakende borgere, og at denne prosessen er snever fordi den pedagogiske oppgaven kan oppleves som om å produsere borgere med de rette egenskapene til det beste for storsamfunnet. Det er når demokrati er det definerte målet med utdanning at det store spørsmålet blir om mennesket skal tilpasse seg samfunnet, eller om mennesket skal frigjøre seg fra det bestående. Biesta appellerer til lærernes pedagogiske mandat ved å synliggjøre hva som er ønsket, og hva som er ønskelig å drive med.

En nyutdannet nytilsatt lærer er en lærer i de to første årene, som er ansatt i skole eller barnehage, etter endt utdanning, (Kunnskapsdepartementet, 2018). Utdanningsforbundet (2011) definerer den nyutdannede nytilsatte læreren som en som har fullført lærerstudiene studieåret 2009/2010 og som mottok veiledning skoleåret 2010/2011.

Den første perioden i yrket er en fase med behov for tett oppfølging og støtte, både fra rektor, kollegaer, veileder, andre nytilsatte og lærerutdannere (Smith & Ulvik, 2018). Det er viktig å presisere at den nytilsatte nyutdannede læreren i denne oppgaven, forstås som unge mennesker på vei i sitt første yrke etter endt grunnutdanning. Smith & Ulvik (2018) peker også på betydningen av veiledning til voksne, velutdannede erfarne personer som søker inn i læreryrket som sin andre eller tredje karriere.

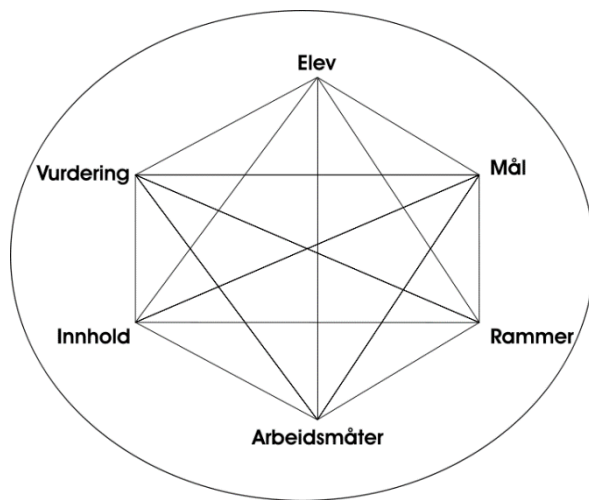
2.3 Profesjonalitet

Profesjon brukes om en gruppe mennesker som deler et yrke med spesielle egenskaper og kjennetegn hevder Mausestaden (2015). Videre sier hun at å utøve yrket på en god måte handler om profesjonalitet til tross for at det ikke er enighet om hva det vil si å utøve læreryrket på en god måte, eller hvordan det best kan gjøres og vurderes. Læreryrket innebærer bruk av abstrakt og teoretisk kunnskap som er nødvendig for å utvikle god praksis i klasserommet.

Mausestaden & Granlund (2012) viser til at siden 2000-tallet har forskningen vist at sentrale begreper ved lærerprofesjon og lærerprofesjonalitet handler om kunnskap, autonomi og ansvar. I takt med samfunnsutviklingen er det viktig at også lærerprofesjon videreutvikler seg. Med økte krav fra politikere, ledere, foreldre og elever må lærerprofesjonen være med på denne karusellen. Det er viktig å erkjenne at det skjer endringer som videreutvikler profesjonen. Det bidrar til at lærere kan håndtere forventninger som stilles til lærerprofesjonen og den enkelte lærer.

Biesta (2014) fokuserer på at skolens oppgave er kvalifisering, sosialisering og individualisering. Innenfor kvalifisering er det kunnskap og ferdigheter knyttet til fag og kompetanseområder som er sentralt. Sosialisering handler om å bli et samfunnsmenneske og å kunne forhold seg til andre, mens individualiseringen fokuserer på å utvikle sin egen identitet og å akseptere seg selv. Dette er også oppsummert i den generelle delen av læreplan under kapitlet «Det integrerte mennesket» (Kunnskapsdepartementet, 2006). En

lærers særegne kunnskap er relatert til didaktisk arbeid, som i dag omfatter mer enn bare å undervise.



Figur 1. Den didaktisk relasjonsmodell (Engelsen, 2006, s. 261).

Den didaktiske relasjonsmodellen viser at de seks kategoriene henger nøye sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Østrem (2017) hevder at det ikke nødvendigvis er rekkefølgen av de seks elementene som er viktig, men et avgjørende poeng er å kunne se og vurdere innholdet i modellen opp mot hverandre for den måten å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Å utøve kritikk er en viktig del av det å være profesjonell. Østrem hevder videre at vurderingskriteriet er sentralt når lærere skal reflektere over hvorvidt undervisningen har ført til utvikling eller ei.

Skau (2017) trekker frem et viktig poeng i diskusjon om å være profesjonell. Hun mener at å være profesjonell ikke bare handler om å være en upersonlig maskin i det byråkratiske forvaltningen, der økt endring og vitenskapeliggjøring står sentralt i utviklingen. Å være personlig, i arbeid med mennesker, står ikke i motsetningen til å være profesjonell. Hun hevder, tvert imot, at i sosiale yrker er god profesjonalitet at en arbeidstaker også er i stand til å være personlig. Å være tilstede i relasjonen er egentlig en nærende kvalitet som en arbeidstaker kan yte på lik linje med handling, kunnskap og teknikk. Skau sier videre at

uten en tilstedeværelse vil både teori og metode gi liten mening, og uten den «berøringen» vil personene vi møter og deres verden forbli uendret. For hensikten med de mellommenneskelige møtene, er jo en eller annen form for endring eller utvikling, det være seg innenfor helse, kunnskap eller sosial velferd.

2.4 Pedagogisk utvikling

Ulvik (2011) peker på forståelsen av at nye lærere trenger en form for støtte, ulike syn på hva en god lærer er, og hvordan lærerrollen utvikles. Samtidig som å være lærer innebærer å være en selvstendig aktør i klasserommet og å ha mulighet til å ta egne valg, så skal læreren sosialiseres inn i en etablert tradisjon og gjennomgå en opplæring for å utøve yrket. Dette betyr at den enkelte vil dra nytte av å få utviklingsmuligheter i form av veiledning.

En profesjonell utvikling, er en prosess der den enkelte endrer adferd og handlingsmønster på bakgrunn av ny forståelse (Berliner, 2001). Det er denne prosessen Ulvik (2011) diskuterer når en nyutdannet lærer inntreffer klasserommet med solid praktisk og teoretisk kunnskap, men mangler erfaring for å kunne ta ideelle avgjørelser innenfor lærerens handlingsrom.

Ulvik (2011) hevder at grunnutdanningen kan inngå som et minimumskrav for at profesjonell utvikling finner sted, men det er når den nyutdannede starter sin praksis at utviklingsprosessen blir aktualisert og slikt sett må tilpasses en bestemt kontekst. Spesifikke erfaring, som den nyutdannede opplever, bør analyseres for å skape en større forståelse slik at erfaringene får overføringsverdi. Dette bør skje i samhandling med lærer som har bredere erfaring slik at de kan bidra med sine erfaringer og sin forståelse inn i dialogen.

Bjerkholt (2017) sier at veiledning skal sørge for at enhver skal utvikle seg til den beste læreren en kan bli på egne premisser, samt at læreren skal kunne forholde seg kritisk til

trender og påvirkning utenfra. Hun snakker videre om at det er utvikling og læring som er hensikten med veiledningen. En veiledningsprosess handler om å dele ulike former for kunnskap, og å gi en meningsskaping for fellesskapet, en form for kollektiv læring.

Bjerkholt (2019) fremsnakker også betydningen av språket i veiledningen, det å beskrive og begrunne pedagogiske valg kan oppleves som vanskelig for veisøker. For alle partene i en veiledningsprosess er språket det viktigste redskapet og valg av ord har betydning for både den historiske og kulturelle konteksten som veiledning er den del av. Begrepsbruken skaper på den måten en forutsetning for innhold, aktivitet og relasjon mellom aktørene i veiledningsprosessen. Bjerkholt mener også at refleksjon er en viktig forutsetning for å utvikle seg profesjonelt.

I likhet med Caspersen og Raaen (2010) hevder Bjerkholt at veisøker i mange sammenhenger ikke har tilstrekkelig med ord som kan beskrive eller underbygge det de ønsker å formidle til sin veileder. Og dermed gir det mening når hun videre hevder at det er i fellesskap at kunnskap og erfaringer deles mellom veisøker og veileder. På denne måten kan veisøker etablere den internaliserte begrepsbruken, og etter hvert gjør det til sitt eget språk.

Vygotsky (1978) var opptatt av at læring var en individuell prestasjon. Hans filosofi var at læring skjer i en prosess, først i en sosial samhandling, deretter som en del av individets indre prosesser. Utviklingen må sees i sammenheng med kommunikasjon og samarbeid i denne læringsprosessen. Siden mennesker er sosiale individer, mener Vygotsky, at menneskene bygger utvikling på andres erfaringer over tid. Dette er med på å øke kompetanse, slik at menneskene blir selvstendige individ med egen identitet.

Vygotskys internaliseringsbegrep, blir her forstått som de komplekse prosessene som bidrar til læring. Han var opptatt av en aktiv læringsprosess og den lærende sitt potensiale i å dele ulike former for læring i fellesskap med andre. Et slikt fellesskap kan være en veiledningsarena der deltakerne bidrar aktivt på bakgrunn av egne forutsetninger og med

allerede erfart kunnskap inn i en interaksjon. Vygotsky mener at den lærende sitt potensialet ligger i den nærmeste utviklingssonen.

Bjerkholt (2019) hevder at veiledning i den nærmeste utviklingssonen betyr at begrepsbruken og utfordringene må tilpasses deltakernes nærmeste utviklingssone. Med dette som bakteppe kan veiledningen bidra til at deltakerne mester og tilegner seg ny kunnskap og kompetanse i samhandling med andre.

I likhet med Kierkegaard understreker Vygotsky betydningen av, og potensialet i, å finne den lærende der han er, og begynne veiledningen der. Vygotsky beskriver den nærmeste utviklingssonen, «the zone of proximal development», på følgende måte:

... “actual developmental level as determined by independent problemsolving” and the higher level of “” potential development as determined through problemsolving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, s.86).

2.5 Refleksjon

Å reflektere betyr å se tilbake (Glein, 2003). I en pedagogisk kontekst innebærer det å ha en bevisst tanke om noe som er erfart. Glein fremhever også en refleksiv læring der veisøkeren ser tilbake på egne, evt andres, erfaringer for å kunne bruke erfaringene inn i nåtidens arbeidsoppgaver. Til forskjell fra refleksjon er denne refleksive læringen en aktiv prosess som må læres. I en refleksiv læringsprosess ser veisøkeren tilbake på en bestemt hendelse eller tema, for å se sammenhenger over likheter og forskjeller til dagens praksis og på den måten kunne forstå utviklingen på det bestemte emnet. Evne til å stille spørsmål til egen erfaring og praksis er sentral for å kunne se situasjonen i et nytt lys.

Klemp (2013) påpeker at refleksjon er en bevisst handling som finner sted i et dialogisk møte med andre, og har til hensikt å gi ny erfaring og ny kunnskap. Hun hevder at det er en dynamisk prosess og å reflektere er noe mer enn å beskrive et hendelsesforløp eller

løsrevne forestillinger som er knyttet til en hendelse. Det er viktig at fremovertenkingen aktualiseres og styrkes. For å hindre at menneskene går i ring, mener hun at det må bringes ny kunnskap inn i refleksjonsprosessen. Klemp trekker inn evidens, som et sentralt element i refleksjonsprosessen, og hun mener videre at en lærer må ikke bli fortalt hvordan de skal praktisere. Dersom det skjer vil yrket som profesjon bli deprofesjonalisert.

Lauvås og Handal (2014) hevder at å reflektere over egen yrkesvirksomhet og på den måten vinne ny kunnskap, er en sentral del av den profesjonelle yrkesutøvers kompetanse. Hensikten med refleksjon er å utvikle personlig kunnskap og handling. Med refleksjon som metode har et kollegium også en intensjon om å utvikle profesjonens eksisterende kunnskap og praksis. Det er viktig at refleksjon finner sted i en språklig form som er tilgjengelig for hele kollegiet. Det er i dialog med andre, at vårt kritiske intellekt vil sette søkelys på kvaliteten av vår egen forståelse sett i lys av hvordan samtalepartneren opplever den, og få en forståelse for kollegiet sin oppfatning av situasjonen (Lauvås og Handal, 2014).

Dewey (1997) vektlegger både refleksjon og erfaring som grunnlag for læring. Han hevder at erfaring er av avgjørende betydning for vår omdannelse av kunnskap. Det er viktig å stille spørsmål med egne tanker, og det å reflektere betyr at vi foretar oss gjennomtenkte undersøkelser, vurderer handlingsalternativer og tar hensyn til konsekvensene de ulike alternativene kan bety. For Dewey betyr det å reflektere å se etter nye bevis som kan føre til en endring i eksisterende praksis. Han forener erfaring, kunnskap og handling, og hevder at erfaring spiller en sentral rolle for kunnskap, at handling er en viktig del av erfaringen, og at læringen er en evigvarende reproduksjon av erfaring.

Reflekterende læring har vokst frem som et eget begrep i nyere tid, mener Pettersen og Løkke (2004). De karakteriserer reflekterende veiledning som indirekte veiledning, fordi den vektlegger samtale og evne til refleksjon. I prinsippet betyr det at læring skjer gjennom samtale, men det betyr også at læringen oppstår i en indirekte form der veiledningen foregår frikoblet fra direkte yrkesutøvelse siden den finner sted ved siden av.

I pedagogisk arbeid har samtalen en viktig posisjon som verktøy for å nå målet, og den refleksive samtalen bærer preg av yrkesfaglige kunnskaper og erfaringer fra arbeidsfeltet.

Den reflekterende veiledningen fremtrer som en strategi for å dempe praksissjokket, og som har potensialet til å bygge bro mellom teori og praksis, og for å integrere yrkesutøvelsens praktiske og teoretiske sider. Dette forsterker betydningen av den reflekterende veiledningen og dens pedagogiske funksjon.

2.6 Den profesjonelle relasjonen

Relasjonskompetanse, mener Spurkeland (2011), er ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Det er faktorer som er det viktigste et menneske tar med seg i møte med andre mennesker. Spurkeland fremhever tre sentrale relasjoner i skolen; lærer-elev, lærer-lærer og lærer-foreldre. Den viktigste relasjonen i skolen er lærer-elev og det er i dette bindeleddet mellom aktørene at forbedringene finnes. Når tilliten i relasjonen er tydelig, kan det ha ringvirkning for en vellykket utvikling og læring. Relasjon mellom lærer og elev må bygges opp med omhu, tillitt og anerkjennelse for å legge til rette for et optimalt lære- & utviklingsforhold.

Den andre relasjonen i skolen er samarbeidet mellom lærer-lærer og har de siste årene vært i endring på bakgrunn av krav til samarbeid og teamorganisering (Spurkeland, 2011). I stortingsmelding nr. 30, kultur for læring heter det: «*Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform...gir i større grad enn andre skoler en bedre tilpasset opplæring*». (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 28). Spurkeland bekrefter dette og mener at samarbeidsklima først og fremst har betydning for elevenes læringsutbytte.

Den siste relasjon, lærer-foreldre, har et enormt potensial i hva som kommer elevene til gode med tanke på læring og utvikling hevder Spurkeland (2011). Videre mener han at det er skolen sitt ansvar å legge til rette for å øke kvaliteten på skole-hjem samarbeidet. Nordahl (2015) på den andre siden viser til at lærerne, i større grad enn tidligere, nå legger til rette for et godt skole-hjem samarbeid.

Nordahl (2015) henviser til at målet med samarbeid skole-hjem er barn og unges læring og utvikling. Det gjelder ikke bare den skolefaglige delen av relasjonen, men like viktig er den sosiale og personlige utviklingen til barn og unge. Skole og hjem er gjensidig avhengig av hverandre og det er barnet som skal stå i sentrum for dette samarbeidet. I et slikt samarbeid er veiledning, støtte, motivasjon og fremover meldinger sentrale for å sørge for læring og utvikling hos elevene. Likeså kan et samarbeidet bære preg av konflikter og negative erfaringer som gjør prosessen komplisert (Nordahl, 2015). Det ligger en indikasjon på at en betydelig del av samarbeidet skole-hjem finner sted i direkte møter mellom lærer og foresatt. Videre sier han at det er en positiv sammenheng med de konkrete møtene og elevenes læringsutbytte.

Det gode samarbeidet mellom skole-hjem har en rekke kjennetegn, og det åpenbare kjennetegnet er at relasjonene mellom lærerne og foresatte er gode (Nordahl, 2015). I den gode relasjonen gir foresatte uttrykk for at de kjenner lærerne godt gjennom samtaler og felles opplevelser. Formelle rammer, som for eksempel møteinnkalling og tid, har mindre viktig betydning for den gode relasjonen. Foresatte til barn med få eller ingen faglige eller adferdsmessige utfordringer er et annet kjennetegn på det gode samarbeidet (Nordahl, 2015). Foresatte til barn som lykkes, som kjenner lærerne godt har gode forutsetninger for å samarbeide. Nordahl (2015) viser til at når erfaringene fra samarbeidet skole-hjem er positive kommer lærerne og foresatte frem til enighet gjennom drøftinger og dialoger.

Lærerne på den andre siden vektlegger viktigheten av å ha dialog med foresatte, og med gitte rammer forsøker de å etterkomme ønsker for foresatte. Dialogen med foresatte er viktig fordi lærerne opplever at partene i dialogen sitter med ulike oppfatninger om viktige tema, som for eksempel oppdragelse (Nordahl, 2015). For å skape den gode dialogen med foresatte hevder lærerne at det er viktig å identifisere seg med foresatte slik at de kan legge til rette for en god dialog og en gjensidighet i dialogen.

Relasjonsbygging i skolen beveger seg gjennom flere faser, og stopper gjerne opp der kvaliteten tilsvarer formålet med relasjonen, hevder Spurkeland (2011). Videre hevder han at avhengighetsgraden og fortroligheten i relasjonen avgjør hvor dypt relasjonen fester seg.

En god og fortrolig kollega kan spille en stor rolle for læreren når åpenheten fungerer. Ingen lærer må bli alene i sitt krevende arbeid og kollegagrupper vil være formålstjenlige medspillere i hverdagen bemerker Spurkeland (2011).

Lortie (1975) forsket på relasjon og kom frem til at det å skape og utvikle relasjon til barn og unge over tid er hovedmotivasjon for å velge og å bli værende i læreryrket. Dette blir understreket av Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk (2017), som også trekker frem tre sider av det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. For det første gir læreryrket mulighet for kontakt med barn og unge over tid og det er få andre yrker som gir samme mulighet for kontinuerlig interaksjon. For det andre kan læreryrket skape og opprettholde relasjon til ei gruppe barn og unge samtidig. Til slutt er relasjon til foreldre, kollegaer og ledere like sentralt som opprettelsen av relasjon til elevene.

I følge Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk (2017) er positiv lærer-elev relasjon representert som en av de viktige faktorene for elevenes læring. På samme tid er lærerens relasjon til andre aktører i skolen avgjørende for utviklingen av sterke profesjonsfellesskap. Like viktig er denne relasjonen betydningsfull for læreres motivasjon, trivsel og for om man blir i yrket over tid slår Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk fast (2017). Videre sier de at relasjon skapes i kommunikasjon og interaksjon med andre. Dette skjer daglig i norsk skole, da undervisning handler om kommunikasjon. Relasjon etableres gjennom måten undervisningen blir drevet på, og det er stor sammenheng mellom hvordan elevene opplever relasjon til læreren sin og hvordan de ser på undervisningen. Relasjon kan derfor defineres av det sosiale samspillet som foregår mellom mennesker.

3.0 Design og metode

I dette kapitlet presenteres metodologien med utgangspunkt i problemstillingen. Underveis i kapitlet skal det redegjøres for hvilke metodiske valg som er tatt med tanke på forskningsdesign og metodisk tilnærming til fenomenet. På bakgrunn av forskningsmetode belyses en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, dette er for å få bedre innsikt og forståelse i valg av metode. Vurderinger og valg av fremgangsmåte i forskerprosessen vil fremgå her. Validitet og reliabilitet belyses, og avslutningsvis i kapitlet blir det foretatt noen etiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign er en prosjektbeskrivelse der det redegjøres for de viktigste elementene i et forskningsprosjekt (Brottveit, 2017). Et forskningsdesign kjennetegnes med klargjøring av tema og problemstilling, målsetting og mål med prosjektet, valg og begrunnelse for datainnsamlingsmetoder, rekruttering av utvalg og målgruppe for prosjektet. Fangen (2011) mener det er viktig å utarbeide en fremdriftsplan, si noe om hvilke kunnskapsinteresser dette prosjektet kan tilføre det eksisterende fagfeltet og til slutt må det sies noe om fortolknings - & analyseredskaper, altså hvordan man har tenkt å fremstille, fortolke og analysere datamaterialet.

I dette forskningsarbeidet har informasjon fra informantene blitt samlet inn over en relativt kort periode, noe kaller Jacobsen (2015) for en tversnittundersøkelse. Følgelig vil det være vanskelig å konkludere, men det kan likevel være mulig å si noe om funn som er gjort i denne perioden. I denne studien er fire lærere fra ulike grunnskoler intervjuet. Det er få informanter, noe som vil gjøre det vanskelig å generalisere. Jacobsen fremhever dette da som et intensivt forskningsdesign, der forskeren går i dybden på et tema.

Et forskningsdesign kan organiseres på ulike måter. Ifølge Jacobsen (2015) er det problemstillingen som er styrende for valg av design. Det er gjerne interessen for et bestemt tema, ønske om å øke spesifikk fagkunnskap, som styrer utformingen av forskningsdesign, hevder Brottveit (2019).

Jacobsen (2015) skiller mellom intensiv og ekstensiv design. Når et intensivt opplegg går i dybden på et fenomen, så undersøker et ekstensivt opplegg i bredden av fenomenet. Ved å ta i bruk en intensiv undersøkelse har forskeren et ønske om å få en større forståelse av fenomenet, slik som er tilfelle i denne studien. I et intensivt design vil det være for lite grunnlag til å kunne generalisere, da det studerer mange nyanser, variabler, og med relativt få enheter (Jacobsen, 2015). Et ekstensivt forskningsdesign har som mål å undersøke i bredden, og med dette studere mange enheter og har fokus på sentrale variabler.

Hensikten med denne oppgaven er å belyse betydningen av veiledning for nyutdannede nytilsatte grunnskolelærere. Målet med dette forskningsdesignet er økt kunnskap om et bestemt fenomen; veiledning. For å kunne gå i dybden på fenomenet, vil det derfor være fordelaktig å bruke et intensivt design.

Jacobsen (2015) skiller mellom tre ulike typer modeller for tilnærming til forskningen. Induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming. I en induktiv tilnærming foregår innsamlingen av data før teori og begreper analyseres, og situasjonen er med på å forme studien. En forsker vil i denne modellen være med på å tolke betingelsene, ut fra sin egen referanseramme. Med sine egne erfaringer og referanserammer vil forskeren forsøke å forstå og skape mening i tekst, og av den grunn vil forskningen være verdiladet.

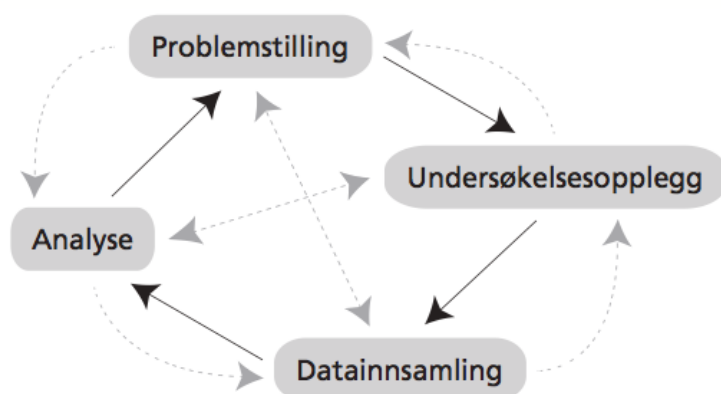
Ifølge Jacobsen (2015) er en deduktiv tilnærming til prosessen det motsatt, der blir teoretiske kategorier brukt i møte med data som er innsamlet. En tredje metode, den pragmatiske tilnærmingen baserer seg på det som kalles abduksjon. En abduktiv tilnærming til forskningen foregår i et samspill mellom induktiv og deduktiv, der utgangspunktet er at all vitenskapelig tenking starter med observasjon. Tilnærmingen til analysearbeidet i dette studiet bærer i starten preg av en induktiv tilnærming til fenomenet,

men på bakgrunn av at teoribruk og teoridanning har vært en del av hele prosessen, og at vekslingen mellom teori og observasjon har åpnet opp for nye innsikter, vil abduktiv tilnærming også rettferdiggjøre analyseprosessen.

Kvale & Brinkmann (2015) mener at abduktiv forskningsstrategi skiller seg fra induktiv og deduktiv ved å ikke være rettet mot å utvikle eller teste generelle lover, men heller fokusere på den kontekst som utløste forskerens undring. Denne pendelen mellom empiri og teori gir en utvidet forståelse². Studien har endret seg og problemstillingen har skiftet ordlyd flere ganger. Det å samle inn empiri, for så å koble det med teoretisk referanseramme, har endret problemstillingen og slik gitt ny vinkling til teoretisk referanseramme.

I denne analyseprosessen erfarer forskeren at den abduktive tilnærmingen har likhetstrekk med den hermeneutiske sirkelen. Sirkelen illustrerer hvordan en veksling mellom data og teori kan gi økt forståelse av bildet. Brottveit(2018) fremhever hermeneutikk som en fortolkningslære, det vil si hvordan man må forstå delene for å forstå helheten, og samtidig forstå helheten for å forstå delene. På hvilken måte data og teori blir fortolket avhenger av forskeren. Metoden er hermeneutisk forankret, forskeren forsøker å belyse de nyutdannedes virkelighet og deres opplevelse av veiledning.

² Jfr figur 2



Figur 2. Den kvalitative tilnærming som en interaktiv prosess (Jacobsen, 2015, s. 129).

3.2 Forskningsintervju

For å finne svar på forskerspørsmålene og den overordnede problemstillingen er det viktig å velge et design og en metode som bidrar til en helhetlig prosess. Skogen (2006), skiller mellom tre ulike design; eksperimentell, survey og case studie. Ordet case kan også bety tilfelle. Casestudier er ofte å foretrekke når det er forskerspørsmål som handler om hvorfor og hvordan, og når forskeren vil gå i dybden på et fenomen. I denne oppgaven er designet et case-studie, der en liten gruppe nyutdannede lærere skal forsøke å gi svar på problemstillingen om betydningen av veiledningen de fikk i sitt første år som lærer. Felles for alle definisjoner av hva en case er, er at de vektlegger at det er en inngående studie av en eller noen få undersøkelsesenheter (Jacobsen, 2015).

Kleven (2014) peker også på at et Case-studie er en kvalitativ metode, som har til hensikt å studere et fenomen i nåtiden i sine naturlige omgivelser, og tar for seg en enkelt enhet, men det brukes også til å kaste lys over viktige fenomener ut fra en helhetlig beskrivelse av det enkelte tilfelle. Case-studier brukes til å få en dypere innsikt, og å skape økt forståelse for et fenomen. Svakheten ved å foreta en case-studie er blant annet at det vil være utfordrende

å utlede generelle betraktninger om fenomenet, og å identifisere en årsakssammenheng da det er flere årsaker som kan tenkes å påvirke utfallet av forskningen.

I denne oppgaven er det blir gjort en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til problemstillingen ved bruk av en kvalitativ fremgangsmåte. En kvalitativ studie er ofte bedre egnet når ønsket er å karakterisere eller beskrive et spesielt felt eller et sosialt fenomen, mener Kvale og Brinkmann (2015). Når et fenomen skal studeres vil både observasjon og intervju være troverdige metodevalg. Det vil være naturlig å foreta et strukturert intervju med informantene. Fokuset underveis i intervjuene er rettet mot de opplevelsene lærerne har knyttet til fenomenet. På denne måten skjer en tilnærming til fenomenet gjennom informantene og de svarene de måtte gi som har betydning for det videre analysearbeidet.

Forskningsintervjuet i denne oppgaven er en samtale hvor informantene, ved hjelp av forskerspørsmål, oppfordres til å fortelle om sine erfaringer. Kvale og Brinkmann (2015) uttrykker det slik: «kvalitativ forskning kan gi oss troverdige beskrivelser av menneskers verden. Et forskningsintervju er basert på en faglig samtale og et kvalitative intervju kan gi oss velfundert kunnskap om vår samtalevirkelighet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 66). Brinkmann og Kvale setter også søkelyset på at kunnskap eksisterer i relasjon mellom mennesker og verden, og at et forskningsintervju nettopp etablerer nye relasjoner i de menneskelige samtalenettene, med det formål å produsere kunnskap om den menneskelige situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015).

I denne oppgaven søker problemstillingen å finne svar på hvilken betydning veiledning har hatt for informantene, og hva den enkelte informant har erfart gjennom veiledningen som har påvirket egen utvikling. På bakgrunn av det er strukturerte intervju en hensiktsmessig forskningsmetode. Forskeren har et mål om å tilnærme seg informantenes erfaring med betydningen av veiledningen som nyutdannet lærer i en undervisningsstilling. Derfor har det blitt gjennomført fire forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2015) sier at dette åpner for en planlagt og fleksibel dialog der formålet er å få tak i informantenes oppfatninger med tanke på å fortolke meningsinnholdet med det fenomenet som beskrives.

Dette understrekes også av Thagaard (2013), som påpeker at kvalitative metoder har som målsetning å få en forståelse av sosiale fenomener og er preget av nærhet og relasjon til kildene.

3.3 Metode med vitenskapsteoretiske tilnærminger

Gilje og Grimen (2007) mener at vitenskapsteori handler om hvilke metoder og aktiviteter forskeren velger å bruke under forskningen. Halvorsen (2016) sier at med vitenskap menes den virksomhet som bringer ny kunnskap fram og systematiserer den på en slik måte at forskeren kan gå inn under virkelighetens overflate. Vitenskapelighet kjennetegnes også av en kritisk holdning til dogmer, påstander og etablerte sannheter.

Når et vitenskapssyn handler om hvordan mennesker forstår, forklarer eller nærmer seg den sosiale virkeligheten, er det i vitenskapsteorien fokus på å angi kriterier for utøvelse av vitenskapelig virksomhet (Brottveit, 2018). Videre danner vitenskapsteorien grunnlag for hvordan forskeren forholder seg til et forskningsfelt, valg av metode og hvordan forskeren i det følgende forstår og formidler kunnskap. Vitenskapssyn og faglig ståsted får betydning for hva som er relevant å undersøke – det er også avgjørende for hvordan forskeren velger å forstå eller forklare sosiale fenomener.

Ifølge Brottveit (2018) er det i vitenskapsteorien ulike syn på kunnskap sentralt, og våre tanke- & handlingsmønstre preges av kunnskap og erfaring. Brottveit (2018) trekker frem tre vitenskapsteoretiske hovedretninger; positivisme, hermeneutikk og poststrukturalisme. I det videre rettes søkelyset på de tre hovedretningene, med sentrale teoretikere før det til slutt redegjøres for valg av hovedretning i denne studien.

En positivistisk retning søker etter årsaksforklaringer, nomotetiske og erfaringsmessige sammenhenger (Brottveit, 2018) og omtales ofte som en forklarende vitenskap. Et av de viktigste kjennetegnene med positivisme er at data skal være fremskaffet av sansing eller observasjon, og ikke begrunnes i forskerens synsing eller fortolkning. (Brottveit, 2018). På

grunn av kravene til presisjon og nøyaktighet har positivismen lenge vært sett på som et ideal for forskning. Den norske filosofen Hans Skjervheim (1926-1999), hevder at vitenskapelig kunnskap ikke kan stille seg på siden av samfunnet, og understreker at mennesket er frie og ansvarlige subjekter og har meningers mot på et selvstendiggrunnlag. (Brottveit, 2018).

Det hermeneutiske vitenskapssynet forklares som en fortolkende vitenskap, der meningsfull data ikke kan forklares ut fra sosiale lover (Brottveit, 2018). Brottveit sier videre at å forstå, eller å forklare mening i det innsamlede datamaterialet, og å konstruere nye sammenhenger av virkeligheten er det som kjennetegner hermeneutisk tenkning. I vitenskapelig sammenheng har begrepet *forståelse, som er sentralt innen hermeneutikk*, vært knyttet til studier av menneskelige handlinger, opplevelser og erfaringer.

Tidligere har hermeneutikken vært opptatt av å fortolke data innen juss, filologi og teologi, mens den i dag er mer opptatt av å sette fokus på hvilke kriterier som er viktig å legge til grunn for å gjøre forståelsen mulig. (Brottveit, 2018). I utviklingen av den hermeneutiske vitenskapsteorien har Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976) og Jürgen Habermas (1929-) vært sentrale aktører.

For å kunne gjennomføre en samfunnsvitenskapelig studie forventes det at forskeren tar i bruk et mangfold av fremgangsmåter og metoder for å kunne fortolke kommuniserende mennesker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Den samfunnsvitenskapelige forskeren deltar gjerne i det samfunnet som skal studeres, og tar i bruk ulike informasjonskanaler; som for eksempel intervju, telefon, spørreskjema, for å få kjennskap til ønsket data. I etterkant av forskningen formidles den nye kunnskapen tilbake til et samfunn som kan påvirkes av ny kunnskap.

En forsker må kunne gå inn i undersøkelsene med et åpent sinn, og ha et bevisst forhold til sine egne forutinntatte holdninger. Videre sier Johannessen og et al., (2016) at forarbeidet til forskningen er viktig og forskeren må søke etter informanter i et felt der fenomenet er aktuelt slik at det lar seg gjennomføre å finne informasjon ut fra spørsmålene som blir stilt.

En grunnforståelse innen fenomenologien er at verden er slik den oppfattes av den enkelte. Derfor må forskeren etterstrebe og sette seg inn i informantenes livsverden. I praksis betyr det at forskeren må være åpen for informantenes erfaringer, samtidig som det stilles krav til at egen forforståelse holdes tilbake (Brinkmann & Kvale, 2015).

Siden det forskes på mennesker, vil denne oppgaven befinne seg innenfor det samfunnsvitenskapelige teorien. I tillegg skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, det vil komme frem mer info om det under kapittel 3.3.4. Mennesker har evnene til å uttrykke seg, og forskeren får mulighet til å delta i det samfunnet som det skal forskes på (Johannessen og et al., 2016). Ifølge de er det krevende å forske på mennesker all den tid menneskene har meninger og oppfatninger om verden rundt seg.

Det er viktig at problemstillingen bygges opp slik at forskeren forstår meningen med det fenomenet som det forskes på, og svarene kan fremkomme ut fra informantenes erfaringer (Johannessen og et al., 2016). I denne oppgaven er det viktig å søke etter informanter som har erfaring med veiledning, som samtidig er nyutdannet og nytilsatt i grunnskolen. Forskeren har med seg sine forforståelser og holdninger for fenomenet som avgjør hvilke meninger forskeren vil få ut av møtene med informantene og den informasjon de kan dele (Johannessen og et al., 2016).

3.3.1 Noen vitenskapsteoretiske refleksjoner med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Hovedtematikken i fenomenologien er hvordan mennesker oppfatter verden rundt, eller hvordan verden fremstår for mennesker (Johannessen og et al. 2016). Siden det er kvalitativ tilnærming som er fremgangsmåten i denne oppgaven, vil det være en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til tema. I denne oppgaven er fenomenet det forskes på, veiledning, sett fra en nyutdannet nytilsatt lærers ståsted. De handlinger og ytringer som kommer frem, må sees i lys av den konteksten det blir sagt i. Dersom ytringer dras ut av

den konteksten, kan det endre betydning (Johannessen og et al., 2016). De hevder videre at for å få økt forståelse av andres livsverden, må en forstå mennesket og sette seg inn i deres virkelighet.

Sentralt i fenomenologien er hvordan verden erfares av mennesker (Brottveit, 2018). Når det i den positivistiske kunnskapstilnærmingen er viktig å produsere objektiv kunnskap gjennom forklaringer, vil det innen fenomenologien være det subjektive som er kunnskapens utgangspunkt. Det er Edmund Husserl (1859-1938) sin grunntanke om at menneskers bevissthet som er utgangspunkt og grunnlag for kunnskap om verden. Husserl var opptatt av beskrivelse av et fenomen, mens Heidegger (1889-1976) mente at vår forståelse stod sentralt i beskrivelsen av et fenomen.

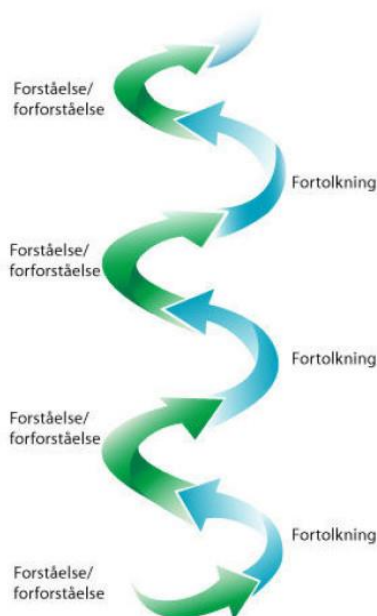
Brottveit (2018) mener at hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapen. Ved å tenke over hva vi gjør når vi fortolker, har filosofer utviklet en hermeneutisk metode. Hermeneutikk er en måte vi kan forstå verden på. Vi fortolker alltid omgivelsene våre når vi tenker, opplever eller gjør noe. Ifølge den filosofiske hermeneutikken hviler all erkjennelse på fortolkning. Fortolkninger vil alltid finne sted blant mennesker. Derfor kan man ikke bevise at de til alle tider er sanne

I Gilje & Grimen (2007) forklares hermeneutikken som en forklaringskunst der det er viktig å lage en metode for fortolkning av meningsfulle fenomener og et forsøk på å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig. Det innsamlede datamaterialet som skal fortolkes er ofte et sett av muntlige ytringer, tekster og handlinger, der forskeren skal forklare atferdsmønstre, regler, verdier eller lignende (Gilje & Grimen, 2007). Målet i den hermeneutiske tilnærmingen, er å studere mening og gjøre sosiale fenomener begripelige ut fra den helheten de er en del av (Brottveit, 2018). Av den grunn er konteksten en sentral del av fortolkningsprosessen.

En grunnleggende tanke innen hermeneutikken er at mennesker møter verden på bakgrunn av tidligere opplevelser og erfaringer (Gilje & Grimen, 2007). Menneskers forutsetninger varierer ut fra bakgrunn av miljø, oppvekst og livserfaringer. Slikt sett kan en si at tidligere

erfaringer er med på å legge føringer for hvordan et fenomen forstås, og mennesker tolker hele tiden uten at vi er klar over det (Brottveit, 2018).

Den hermeneutiske sirkelen er et sentralt emne i denne tilnærmingen. Gilje & Grimen (2007) mener at når noe nytt skal forstås – for eksempel en historie – har forskeren en del bakgrunnskunnskap. Den kunnskapen (forforståelse) som allerede eksisterer brukes til å fortolke hva som skjer i historien. Etter hvert som historien beveger seg fram, blir opplysningene inn i forforståelsen vår. Når vi er halvveis inne i en historie, kjenner vi for eksempel navnene på figurene. På den måten er en fortolkning hele tiden et møte mellom deg og det som oppfattes.



Figur 3. Den hermeneutiske sirkelen (Gilje & Grimen, 2007).

Den hermeneutiske sirkelen, kan også sees på som en spiral. På grunn av nye fortolkninger blir ikke forskeren stående på samme sted hele tiden. På grunn av ny innsikt gjør forskningen nye fortolkninger og på den måten er i bevegelse gjennom spiralen (Gilje & Grimen, 2007).

Fortolkningsprosessen kjennetegnes med tre nivåer; forståelse, tolkning og bruk (Brottveit, 2018). Forskerens uttrykker sin forståelse, og på bakgrunn av denne tolkningen etableres en ny tekst, der den opprinnelige tekstens mening formidles med ny forståelse og forståes på med nye briller (Brottveit, 2018).

Ifølge Gilde & Grimen (2007) er det nettopp dette som er meningen med å tolke tekst; å skape ny mening om det fenomenet som er gjenstand for undersøkelse. Brottveit forteller videre at forskerens forståelseshorisont ligger til grunn for hvordan vedkommende ser og tolker ny kunnskap, det betyr også at forskeren har et sett med forventinger for hvordan ting henger sammen og hva forskeren skal søke etter i en forskningsprosess.

Ifølge den tyske filosofen Gadamer (Brottveit, 2018) er ikke målet å skape ny mening, men heller å forstå de sammenhengene vi er en del av. Forståelsen omtales som en sirkelbevegelse, der prinsippet er at man må forstå helheten ut fra delene, og delene ut fra helheten. Den hermeneutiske sirkelen danner dermed grunnlaget for vår måte å forstå verden på, og en kan tolke det dithen at vi hele tiden er en i en bevegelig utviklingsprosess, med et tolkningsarbeid som skjer kontinuerlig (Brottveit, 2018).

3.3.2 Valg av forskningsdesign

Under følger en redegjørelse for de to ulike metodevalgene innen den samfunnsvitenskapelige metodelæren. En skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode i samfunnsvitenskapelige metodelæren (Johannessen og et al., 2016).

Fossåskaret (1997) mener at kvalitativ metode er å foretrekke når det er et spesielt felt eller et sosialt fenomen som skal undersøkes. Kvalitativ forskning er å foretrekke når forskeren ønsker å karakterisere eller beskrive fenomenet. I kvalitativ tilnærming kommer forskeren nærmer sine informanter, og får gjerne bedre tak i deres oppfatning av, og forventinger til fenomenet. Ved å velge en kvalitativ tilnærming vil forskeren ha større mulighet til å gjøre et dypdykk, og søke etter dybdeinnhold i fenomenet det forskes på.

Den andre metoden er kvantitativ metode som karakteriseres av store spørreundersøkelser med standardiserte spørsmål og svaralternativer. I analysearbeidet er det ulike statistiske utregner som kan gi forskeren noen svar på korrelasjonen mellom ulike fenomener. Resultatet blir gjerne fremstilt i tabeller. I kvantitativ metode forsøker forskeren å «objektivisere» prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og informantene. Enkelte kvantitative metoder gir bare overflatekunnskap Fossaskaret (1997).

«Kvalitative forskning kan gi oss troverdige beskrivelser av mennesker verden. Kvalitative intervju kan gi oss velfundert kunnskap om vår samtalevirkelighet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.66). Kvale & Brinkmann mener at forskningsintervju har som formål å etablere nye relasjoner. De hevder videre at kunnskap eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden, og at det gjennom forskningsintervju dannes grunnlag foretablering av ny kunnskap.

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hvilken betydning har veiledningen for nyutdannede nytilsatte lærere i deres profesjonelle pedagogiske utvikling?», vil det være naturlig å jobbe ut fra en kvalitativ tilnærming til fenomenet veiledning. Det er fordi problemstillingen henstiller til et dypdykk i de nyutdannede læreres opplevelse av veiledning. Det er informantenes opplevelse og erfaring knyttet til fenomenet som danner grunnlaget for et sterkt ønske om å søke etter et bredere forståelse for veiledning som fenomen.

3.3.3 Operasjonalisering

Jacobsen (2015) uttaler seg om operasjonalisering på følgende måte; med operasjonalisering forsøker forskeren å gjøre et abstrakt begrep operativt eller målbart. Kvalitative begrep kan ikke måles direkte, og forskeren må nøye seg med å komme fram til en indikasjon på hva det kan bety. Begrepene blir målt indirekte. De begrepene forskeren ofte søker å finne svar på, er beskrivelser av kvalitative fenomener som ikke er direkte

målbare. Veiledning er ikke et konkret fenomen, men en kompleks sammensetning av flere faktorer. For å kunne måle et flerdimensjonalt begrep, som veiledning er, må forskeren stille flere spørsmål for å måle. Kleven (2014) viser til at alle forskningsresultater er i mer eller mindre grad preget av usikkerhet. Da er det viktig å vite noe om hvordan et fenomen kan operasjonaliseres, om det finnes alternative forklaringer til resultatet og i hvilken kontekst resultatene er gyldig.

3.3.4 Kvalitativ metode med bruk av intervju

Innenfor de to metodevalgene kan forskeren velge mellom ulike former for innsamling av data. Metodene sier noe om hvordan forskeren samler inn data, for eksempel et kvalitativt intervju eller en kvantitativ spørreundersøkelse (Johannessen et al., 2016). Denne oppgaven har en kvalitativ tilnærming, og det er derfor naturlig å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. I et slik intervju vil informantene kunne beskrive, og forklare fenomenet ut fra deres livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er en fenomenologisk tilnærming der forskeren ser nærmere på informantenes erfaring knyttet til veiledning, og fortolkningen vil være tilknyttet til et hermeneutiske perspektiv.

Valg av metode er med på å vektlegge det kvalitative intervjuet som kvalifisert fremgangsmåte for innhenting av data. Et kvalitativt intervju beskrives som en samtale der det er struktur og et spesielt formål med intervjuet (Johannessen et al., 2016). Det er forskeren som stiller spørsmålene og på den måten har kontroll over situasjonen. Det er en asymmetrisk relasjon, der forskeren dominerer samtalen. (Ø. Lund, personlig kommunikasjon, 16.-18. januar 2019). Hensikten med et slikt intervju er å komme nærmere inn på informantenes livsverden, for så å tolke betydningen av fenomenet det forskes på (Johannessen og et al., 2016).

Kvale & Brinkmann (2015) skiller et forskningsintervju fra en dagligdags samtale med forskjeller innen struktur og utforming, men samtidig er begge et møte mellom

mennesker. Forskningsintervjuet fremsnakkes gjerne som et dybdeintervju eller et samtaleintervju (Brottveit, 2018). Det mest vanlige er 1:1 situasjon, men også fokusintervju eller gruppeintervju går inn under begrepet forskningsintervju. Et hjelpemiddel for å styre innholdet i intervjuet dit forskeren vil, er å ta i bruk en intervjuguide. Intervjuguiden er veiledende for tema og valg av spørsmål for å søke svar på problemstillingen.

Brottveit (2018) omtaler mellom tre ulike typer kvalitative intervju; strukturert, halvstrukturert og ustrukturert. I et strukturert intervju er intervjuguiden formulert på en slik måte at spørsmålene stilles i en bestemt rekkefølge og alle informantene stilles de samme spørsmålene. Et slikt intervju gir få muligheter for å kunne stille oppfølgingsspørsmål (Brottveit, 2018). Denne formen for intervju er hensiktsmessig når forskeren skal bearbeide og kategorisere informasjon. Mulighetene for å sammenligne informantsvarene er sentralt i denne typen intervju.

Et halvstrukturert intervju er bygd opp på samme måte som et strukturert intervju, men her er forskeren friere til å stille oppfølgingsspørsmål. Forskeren står fritt til å stille spørsmålene i fri rekkefølge, informantene er ikke like styrt i denne tilnærmingen, og strukturen er ikke like streng som i strukturert intervju (Brottveit, 2018). I denne formen for intervju bør en likevel unngå å stille ja- & nei-spørsmål og evt be informantene om å utdype sine svar. Brottveit sier videre at et halvstrukturert intervju har sin misjon når forskeren ønsker å gå i dybden av et fenomen med oppfølgingsspørsmål der informantene fritt forteller hva som opptar dem, og både informant og forsker deltar aktivt i produksjon av data.

Det ustrukturerte intervjuet kan også ta i bruk intervjuguide, men kravene til struktur og oppbygging er langt mindre, og forskeren har gjerne bare noen stikkord eller nøkkelbegreper som grunnlag for samtalen med informantene (Brottveit, 2018). Disse nøkkelspørsmålene, som danner grunnlag for intervjuet, må redegjøres i starten av samtalen. Denne intervjuformen er også en samtale mellom forsker og informant, og brukes ofte når forskeren ønsker å belyse individuelle livshistorier (Brottveit, 2018).

Videre omtaler Brottveit også denne formen for intervju som et møte mellom mennesker der forskerne får stor tilknytning til informasjon som gis og blir nært knyttet til sin informant. Gjennom denne felles tilstedeværelsen, der forsker og informant etablerer gjensidig påvirkning til hverandre, oppstår ny kunnskapsproduksjon (Brottveit, 2018).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det tema i forskningen som bør legge føringer for valg av metode og tilnærming til fenomenet. I denne oppgaven er hensikten å få økt forståelse for, og mer innsikt i, betydningen av veiledning for nyutdannede nytilsatte grunnskolelærere. Det er informantenes egne erfaringer, opplevelser og personlige oppfatninger som står i fokus, og sett i lys av dette er intervju vurdert som den mest hensiktsmessige tilnærmingen (Thagaard, 2013). Den asymmetriske samtale tar form når forskeren tar kontroll og samtalen og stiller spørsmålene, mens informantene svarer.

En systematisk planlegging av prosessen med intervjuene vil gi en økt produksjon av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil også lette etterarbeidet med informasjon som er kommet frem underveis. I dette tilfelle vil en systematisk planlegging gi muligheter for å velge både strukturert og halvstrukturert intervju som metode. Et halvstrukturert intervju vil gi mer rom til forskeren i forhold til åpenhet og fleksibilitet i intervjuet, til tross for at temaet og spørsmålene er lagt på forhand. Dette kan vi se at Thagaard (2013) også påpeker i forhold til at en prosess i kvalitativ metode kjennetegnes som systematisk og spontan. Som grunnlag for refleksjon er det viktig med systematisk arbeid for å oppnå en helhetlig forståelse av fenomenet.

Spontaniteten i en kvalitativ undersøkelse gir rom for at forskeren får økt innsikt i ny, og uventet kunnskap. Thagaard (2013) påpeker at fleksibilitet og åpenhet kjennetegner kvalitative metoder. Valg av forskningsintervju med strukturert tilnærming vil derfor passe godt for å oppnå ny innsikt i det fenomenet det forskes på. På denne måten kan forskeren rette oppmerksomheten mot de begreper som er styrende for innhenting av data sett i lys av problemstillingen.

3.3.5 Utvalg

I denne studien består utvalget av fire nyutdannede nytilsatte grunnskolelærere. Ifølge Johannessen og et al., (2016) er det et strategisk utvalg når det kun er lærerinformanter som er aktuelle deltakere, og at antallet av informanter er lavt. På bakgrunn av forskerens kriterier er store deler av lærerstanden ekskludert for deltakelse. Ifølge Thagaard (2013) vil de deltakeren som er valgt på bakgrunn av kriterier være de informantene som kan tilføye forskningen den nødvendige dataen som er behøvelig for å svare på problemstillingen. Av praktiske årsaker er det ønskelig at de informantene som deltar kommer fra nærmiljøet til forskeren, og av taktiske grunner vil det da være lettere å gjennomføre intervjuene. Størrelsen på utvalget, fire lærere, er vurdert ut fra at det er gjennomførbart, begrunnet i at intervjuene som skal gjennomføres er både tid- & ressurskrevende og det er med på å sette sine begrensinger for forskningen (Thagaard, 2013).

For å innhente tilstrekkelig med data er det viktig at informanter har vært yrkesaktiv ett år etter endt utdanning, og på grunn av påliteligheten i informasjon bør informantene være i sitt andre år i jobb som lærer. Slik at de har opplevelsen av veiledningen ferskt i minne. Begrunnet i etiske vurderinger er det ikke aktuelt å forske på egen arbeidsplass. Siden det er betydningen av veiledning for den enkelte nyutdannede lærer som er hovedmålet, er faktorer som fådelt eller udelt grunnskole, byskole eller skoler i distriktet uvesentlig i denne studien. Kjønnfordeling vil ikke bli vektlagt i analysearbeidet.

Det vil være en individualistisk tilnærming til forskningen, og da er det enkeltmennesket som er den viktigste datakilden gjennom det informantene forteller. Tid er en avgjørende ressurs for hvorvidt det er gjennomførbart med tanke på forberedelse, tolkning og analyse av intervjumaterialet. Det er nødvendig å ha gjennomført intervjuene tidlig i 2019. Dette betyr at det må opprettes kontakt med den aktuelle kommunen, for å få en oversikt over skoler som tilbyr veiledning, slik at kontakten med rektorer kan opprettes. Rektorene må være behjelpelig med å opprette en forbindelse til aktuelle kandidater. Når avtalene er

gjort, vil informantene få tilsendt samtykkeskjemaet med mer utfyllende informasjon om prosessen videre.

I forkant av intervjuene får informantene tilsendt spørsmålene på epost, og på denne måten vil de kunne forbedrede seg, samt at de har større mulighet for å reflektere tilbake på sitt første yrkesaktive. I dette informasjonsskrivet får informantene innblikk i tema, og hva som er forskerens hensikt med forskningen. Tid og sted for møtet med informantene ble avtalt enten via telefon eller i korrespondanse pr epost, og i dette møtet ble kontrakten underskrevet (vedlegg 3).

3.3.6 Intervjuguide

Kvale & Brinkmann (2015) fremstiller en intervjuguide som en oversikt over hvilke emner det skal forskes på, og intervju spørsmålene har til hensikt å åpne opp slik at fenomenet blir belyst fra ulike perspektiv og vinkler. Videre påpeker Kvale og Brinkmann viktigheten av at en intervjuguide tar hensyn til de to dimensjonene i kvalitative intervju. Den teoretiske dimensjonen skal ta hensyn til relevans for forskningsprosjektets problemstilling, mens den dynamiske dimensjon skal vise hensyn i forhold til en god intervjuinteraksjon.

Jacobsen (2015) skiller mellom en ustrukturert og en strukturert intervjuguide. I en ustrukturert intervjuguide er det kun ett hovedspørsmål og noen små hjelpes spørsmål som skal hjelpe informanten med å sette i gang tankeprosessen. En strukturert intervjuguide inneholder formulerte og fullstendige spørsmål. Spørsmålene i en strukturert intervjuguide nærmer seg den kvantitative metoden, men all den tid informantene kan svare med egne ord er det innenfor kvalitativ forskning.

Det er forskerspørsmålene som er styrende for valg av kategorier i intervjuguiden.

Forskerspørsmålene er et sett med flere underspørsmål som gir informanten mulighet til å gå i dybden av et tema. Selve intervjuguiden er strukturert bygd opp med åpne spørsmål

slik at forskeren får mest mulig informasjon om fenomenet det forskes på. I denne studien er det tre forskerspørsmål som er utgangspunkt for spørsmålene i intervjuguiden. De tre forskerspørsmålene er:

1. Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle egen profesjonsutøvelse?
2. Hvilken betydning har veiledningen for å lykkes i egen dannelsesprosess som lærer?
3. Hvilken betydning har veiledningen i forhold til å utvikle evne til refleksjon over yrkesutøvelsen som lærer.

Ifølge Johannessen og et al., (2016) vil intervju som har en god standardisering, være med på å gi en god balanse i intervjuet. Videre sier Johannessen m.fl., at i starten av et intervju bør forskeren presentere seg selv og prosjektet, og informantens anonymitet presiseres. For å skape en god relasjon er det viktig å starte intervjuet med enkle innledende spørsmål. I dette tilfellet ble informantene spurt om utdanningsvalg, overgang fra studie til yrkesaktiv og erfaring om veiledning.

Dalen (2011) påpeker betydningen av at forskeren gjør rede for det fenomenet som det skal forskes på, og viktigheten av sin egen tilknytning til det. I dette tilfellet har forskeren involvert sine informanter, med å sende ut intervjuguiden og informasjonsskrivet på forhand av intervjuene. Dette er gjort med den hensikt at informantene skal kunne forbedre seg til intervjuet, og ha mulighet til å reflektere over spørsmålene og svarene de ønsker å bidra med til forskningen. På denne måten er det lagt til rette for at informantene får større innblikk i, og gitt mulighet til å øke forståelse av forskningen de har sagt seg villig til å delta i. Forskeren har med dette gitt informantene et godt utgangspunkt for å gi tilstrekkelig med svar slik at dataen som kommer frem under intervjuene gir størst mulig svar på det som etterspørres.

Gjennomføringen av intervjuene finner sted etter avtale med informantene, og informantene vil på forhand bli gjort oppmerksom på at det gjøres lydopptak av intervjuet. Ifølge Thagaard (2013) vil lydopptak være med på å påvirke forskningsetiske

betraktninger, siden det da skal tas hensyn til konfidensialiteten all den tid lydopptakene bevares mens studien pågår. Evt navn som fremkommer underveis vil bli anonymisert, og i etterkant av avsluttet studie vil samtykkeskjema, lydopptak og transkripsjon makuleres.

3.4 Validitet og reliabilitet

Under redegjøres det for betydningen av begrepsvaliditet og reliabilitet. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at i kvalitativ forskning er troverdighet det overordnede begrepet for gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Troverdigheten i kvalitativ forskning omfatter hele studien, og vurderingen av troverdigheten innebærer i hvilken grad forskeren har frembrakt resultater som er pålitelige, gyldige og overførbare.

Med validitet menes det hvor relevant dataen er for problemstillingen, og med reliabilitet menes hvor pålitelig svarene er. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. (Kvale & Brinkmann, 2015). Troverdighet til forskningen er avgjørende for hvorvidt forskningsresultatene kan aksepteres. I kvalitative studier etterstreber forskerne å oppfylle dette ved å være kritisk på egne ideer, rolle, bruk av metoder og møte med informant.

3.4.1 Begrepsvaliditet

Kvale & Brinkmann (2015) mener de fleste begrepene som studeres i pedagogisk forskning ikke er direkte observerbare. Vi kan finne observerbare elementer av begrepene, men vi kan ikke regne med at disse delene fullt ut dekker det begrepet vi ønsker å studere. Elementene kan være situasjonsbetinget av andre fenomen. Mellom selve begrepet og de ulike elementene av begrepet finner vi et operasjonsunivers, et univers bestående av ulike operasjonaliseringsprosedyrer.

Med begrepsvaliditet menes grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det. Kvale & Brinkmann(2015) viser videre til at definisjonsmessig validitet er samsvar mellom teoretisk begreper og planlagt operasjonalisering. «Begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» brukes for å understreke at begrepsvaliditet uttrykker samsvaret mellom teoretisk begrep og «gjennomført» måling. Spørsmålet om begrepsvaliditet gjelder også validiteten i de slutningene vi trekker fra de indikatorene som er benyttet, og til de begrepene vi uttaler oss om.

Ved vurdering av begrepsvaliditet er det ikke målingen som er «riktig» eller at målingen definerer begrepet som er viktig. Resultatet av målingen betraktes som en blant mange mulige indikatorer på et begrep. Det vil aldri være fullt samsvar mellom det teoretiske begrepet og det som blir operasjonalisert. Derfor blir det viktig å gjøre en vurdering av hvor godt eller dårlig det er grunn til å tro at samsvaret er (Kvale & Brinkmann, 2015).

I dag er det vanlig å understreke at validitet ikke er en egenskap ved selve testen, men en egenskap ved tolkning av resultatet. Spørsmålet om begrepsvaliditet er spørsmålet om validitetsgrunnlaget for å tolke data som et uttrykk for det begrepet som hevdes å ha blitt operasjonalisert. Et aktuelt valideringsspørsmål er om data er framkommet i de gjennomførte intervjuene.

Et kritisk spørsmål er; hvordan begrepene er operasjonalisert? De systematiske feilene består altså dels i at en får et mer eller mindre skjevt bilde av det begrepet forskeren skal måle fordi det er vanskelig å få med oss hele innholdet i begrepet, og dels i at det sniker seg inn noe som ikke hører til begrepet i det hele tatt. Når et begrep skal måles antas det at resultatet kan være forstyrret av både tilfeldige og systematiske målingsfeil. I forlengelsen av spørsmålet «Hvordan er begrepene operasjonalisert», må forskeren prøve å vurdere hvilken innflytelse ulike typer målingsfeil kan ha hatt på resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4.2 Reliabilitet

Kvale & Brinkmann (2015) oversetter begrepet reliabilitet til ordet pålitelighet, i hvilken grad en studie kan etterprøves. Det skilles mellom indre og ytre reliabilitet. Indre reliabilitet er i hvilken grad andre forskere kan anvende begrepsapparatet for analysen av data på samme måte som den opprinnelige forskeren. Med ytre reliabilitet menes med i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen, generere de samme begrepene i den aktuelle og likende situasjoner.

Kvale & Brinkmann (2015) mener videre at reliabilitet er viktig med tanke på konsistens og troverdighet til resultatene. God reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. God reliabilitet er derimot ingen garanti for at data er pålitelige når det gjelder andre feilkilder. I kvalitativ metodelitteratur er reliabilitetsspørsmålet uaktuelt når man studerer fenomener som er under endring. Når den tradisjonelle metodelitteraturen skal beskrive hva reliabilitet er, trekkes det gjerne inn ord som konsistens, stabilitet og nøyaktighet.

Kvale & Brinkmann (2015) mener at det ved gjennomføringen av intervjuene kan stilles tre reliabilitetsspørsmål: I hvilken grad er resultatet avhengig av hvilke dager eller tidspunkt på dagen som intervjuene finner sted, i hvilken grad er resultatet avhengig av hva forskeren tilfeldigvis fester oppmerksomheten ved under intervjuet, og i hvilken grad er resultatet avhengig av hvordan forskeren tolker det jeg hører? Det første spørsmålet gjelder stabilitetsaspektet ved reliabilitet, det andre handler om ekvivalensaspektet, f.eks. om ulike måter å spørre på påvirker resultatet. Mulighetene for å misforstå spørsmål kommer inn her, og det samme gjør mulighetene for gjetting. Det siste spørsmål gjelder observatør det vil si i hvilken grad resultatet er uavhengig av hvordan forskeren ser, tolker og vurderer.

Uansett hvilken type empiriske data det gjelder, er det relevant å prøve å tenke seg hvilke tilfeldige feilkilder som kan antas å ha påvirket data. Det er en utfordring i å få noe sikkert svar på «i hvilken grad»-spørsmålene ovenfor. Reliabilitet er nemlig også et teoretisk begrep som det egentlig ikke er mulig å måle eller beregne. Det som i beste fall er mulig, er å

estimere grad av reliabilitet, gitt noen forutsetninger. For å kunne få en indikator på stabiliteten i målingen må det foretas måling av de samme personene på ulike tidspunkt, men på samme måte (re-testmetoden). Dersom testen er perfekt reliabel, skal de to målingene gi eksakt samme resultat. Denne måten å estimere reliabilitet på forutsetter altså at dersom testen er perfekt reliabel, skal de to målingene gi samme resultat, mener Kvale & Brinkmann (2015). Andre elementer som er med på å styrke reliabiliteten er å vite noe om hvem forskeren er, hvilke informanter som deltar, metodebruk og bruken av analytiske begreper.

Når en intervjusituasjon sporer av, vil forskeren ha mulighet til å rettlede intervjuet tilbake til tema og på denne måten være med på å sikre at reliabiliteten i resultatene blir gode. Reliabiliteten i denne forskningen er god og begrunnes videre i at de fire transkripsjonene er nedskrevet så detaljert som mulig. Intervjuene er gjentatt ordrett med tenkepauser og interaksjoner underveis. Dette er med på å validere at det er informantenes egne utsagn og uttrykk som kommer frem i intervjuene. Dette ivaretar transparensen, gjennomsiktigheten, i studiet, og gjør det mulig for andre å vurdere og eventuelt ta stilling til de funn som kommer frem i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Generalisering og overførbarhet

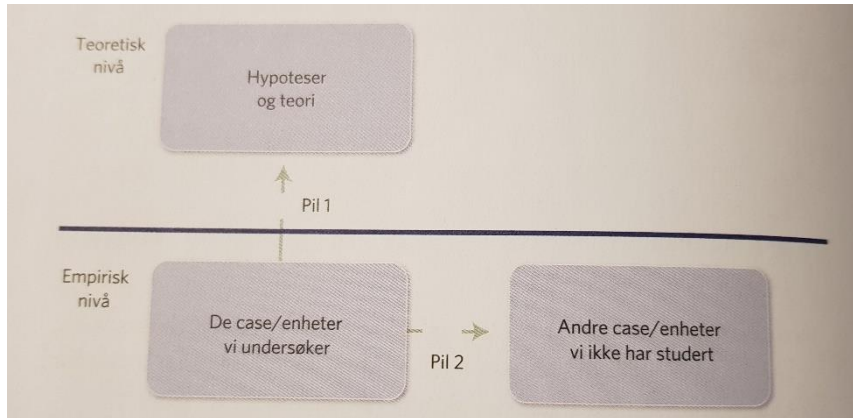
Jacobsen (2015) mener at generalisering innebærer at noe som er spesifikt blir omgjort til noe allmenngyldig. Han skiller videre mellom to ulike former for generalisering. Det er teoretisk og statistisk generalisering. En teoretisk generalisering innebærer at et lite antall observasjoner danner grunnlag for en generell teori om hvordan virkeligheten kan se ut, og hvordan fenomener henger samme. I en statistisk generalisering er det påstander om at det som er kommet frem i forskningen gjelder for alle, også de som ikke er studert. Det generaliseres på bakgrunn av et fåtall enheter til en populasjon av enheter.

Generalisering dreier seg om å lese påstander på bakgrunn av funn med få enheter, som gjeldende for alle (Jacobsen, 2015). I forskningen skal opplysninger kodes ut fra den

helheten de står i, for etterpå å skape ny innsikt fra forskerens perspektiv på det studerte fenomenet (Johannessen og et al., 2016). I en kvalitativ forskning er det en utfordring å skulle generalisere, derfor snakkes det om at det i stedet er en overføring av kunnskap. «En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen og et al., 2016, s. 231).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) generaliseres det hver dag, i større eller mindre grad. Kvale sier videre at i den kvalitative forskningen har intervju blitt sett på som en innsamling av subjektive meninger. I denne oppgaven har ikke forskeren noe mål av å kunne generalisere funnene til noen større populasjon. Det vil derfor være opp til hver enkelt leser å vurdere forskerens empiri og konklusjoner ut fra egne referanserammer omkring valgte tema. Ifølge Utheim (2006) kalles dette brukergeneralisering, og betyr med andre ord at overførbarheten fra en forskning overlates til personene som leser å forstå og tolke resultatene selv. I kvalitativ forskning, som i kvantitativ forskning, vil det stilles strenge krav til å kunne gjøre en pålitelig tolkning av dataen (Halvorsen, 2016).

I kvalitativ forskning spørres det ikke om dataene er generaliserbare, men om data er overførbar til andre situasjoner eller steder (Kvale & Brinkmann, 2015). De hevder videre at det er leserne som avgjør om forskningen har relevans ved at leseren ser overføringsverdi til egen situasjon. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker betydningen av at forskningen er gjennomsigtig og resultatene så tydelig at studiens resultater vil være overbevisende. De hevder at dersom en forskning er valid, eller gyldig, vil det være unødvendig å stille spørsmål om validitet. Sett i lys av dette vil tolkningen av funn tyde på at de er gyldige. Det er mulig å bekrefte funn som er kommet frem i henhold til den konteksten de er undersøkt i. Analyseprosessen er synliggjort ved hjelp av en detaljert beskrivelse av prosessen.



Figur 4. Oversikt over to ulike former for generalisering – teoretisk og statistisk (Jacobsen, 2015, s.90).

3.6 Etiske betraktninger

Kleven (2014) påpeker at all forskning har forskningsetiske normer som må følges. Krav til redelighet og åpenhet for motforestillinger er eksempler på krav som må stilles til all forskning. For forskeren har det derfor vært viktig å fremstå som ærlig og åpen, og informere tilstrekkelig om hensikten med forskningen og hva som er ønskelig å oppnå med deltakelse i prosessen. Gjennom hele prosessen er det også viktig for forskeren å være bevisst egen rolle, både som person og forsker overfor informantene. Med en felles interesse for fenomenet, veiledning, vil det være naturlig at engasjementet gjennom samtalen er stor. I denne studien har det vært viktig for forskeren å være fokusert på at intervjuene har som formål å gi økt kunnskap, og ny innsikt om veiledning for det videre analysearbeidet.

Det er forskerens sitt ansvar å ivareta informantene i forskingsprosessen, og gjennom informasjonsskriv er informantene gitt tilstrekkelig med informasjon om forskningen og hva samtykker til når de signerer på avtalen. Thagaard (2013) påpeker at informantene kan når som helst bryte avtalen og trekke sitt samtykke, i tillegg er prinsippet om anonymitet sentralt. I denne oppgaven er alle informantene anonyme, og all data som kommer frem er

anonymisert. I denne oppgaven har ikke forskeren og informantene kjennskap til hverandre, noe som er med på å styrke troverdigheten til forskningsprosessen, og påvirkningen til resultatene som kommer frem i prosessen.

I følge Thagaard (2013) har forskningsetikk blant annet noe å gjøre med å ta på alvor de tre kritiske spørsmålene: Hvordan er begrepene operasjonalisert, hvilke alternative forklaringer er mulige, hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Pedagogisk forskning handler om mennesker, og å bruke mennesker som informanter. Forskeren vil få tilgang til opplysninger om informantene som må behandles varsomt, og forskningsopplysninger som omhandler personlighetsopplysninger faller inn under opplysningsloven av 2018 som tilsier at alle prosjekter er meldepliktige. I forkant av forskningen er det sendt en søknad om tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å kunne starte forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) pålegger forskeren å arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det innebærer blant annet at man skal respektere de utforskede personenes integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har et ansvar for at de ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger Kleven (2014).

Kleven (2014) mener videre at de som er gjenstand for forskning, skal få den informasjonen som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen. Hovedregelen er derfor at forskning som omfatter personer, krever at deltakerne er tilstrekkelig informert og at de gir sitt frie samtykke til deltakelse. De som deltar i forskning, har krav på at den informasjonen de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt, og det stilles også krav til hvordan innsamlet informasjon skal lagres. Denne informasjon er gitt til informantene gjennom et eget informasjonsskriv.

Det er viktig at etiske hensyn gis prioritet når forskning planlegges og gjennomføres. For brukere av forskningsresultater er det viktig å være oppmerksom på at de etiske reglene i

noen tilfeller medfører at det må tas litt flere forbehold ved tolkningen av resultatene. Kravet om informert samtykke kan medføre at resultatene i beste fall kan gjøres gjeldende for frivillige deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskningsetikk har en sentral rolle i kvalitativ metode der intervju bli benyttet, da denne asymmetriske maktbalansen blir fremtredende i relasjon mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne maktbalansen gjør seg også gjeldene i etterkant av intervjuene, når data skal bearbeides, og på den måten er forskningsetikk tilstede i flere faser av forskningen. I et forsøk på å «bøte på» skjevheten i maktbalansen har forskeren oppsøkt sine informanter på deres arbeidsplass, slik at de på den måten har vært på sin «hjemmebane». I følge Fossåskaret (1997) er det de samme mekanismene som opptrer i et forskningsbasert samspill som i en hverdagslig samhandling, forskjellen ligger i formålet med dialogen. I dette forskningsintervjuet er det søken etter ny kunnskap som er formålet for forskeren.

Denne studien er godkjent av NSD, men til tross for det, kan det underveis i intervjurunden oppstå uforutsette ting all den tid det forskes på levende, handlende og talende mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.1 Søknad om tillatelse

I forkant av intervjuene ble det sendt søknad til NSD, om godkjenning av prosjektet. Etter kort tid, ble prosjektet godkjent og vurdert som meldepliktig. Sensitive opplysninger kommer ikke frem i oppgaven. Siden innlevering av oppgaven ble utsatt fra mai 2019 til november 2019 ble NSD orientert om situasjon og ny dato for innlevering er registrert.

3.7 Analysen

Jacobsen (2015) mener at det er en kontinuerlig prosess å jobbe med analysen i en kvalitativ tilnærming til fenomenet. Forskerens valg, i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene har innvirkning på resultatet. I løpet av helen prosessen, fra starten med utarbeidelse av problemstillingen og frem til transkripsjon av intervjuene, har forskerens egne tanker og refleksjoner omkring fenomenet hele tiden vært i utvikling. Teorier og funn fra tidligere forskning omkring tema, filosofiske betraktninger og faglitteratur har vært en del av forforståelsen av det fenomenet som studeres.

Den kvalitative analysen har som mål å tilføre noe nytt og det er de sentrale detaljene som trekkes frem i dette arbeidet (Jacobsen, 2015). Jacobsen sier videre at i en kvalitativ analyse veksler forskeren hele tiden mellom å se de små delene og helheten, der de små detaljene bidrar til å gi ny innsikt i et fenomen det forskes på. Når forskeren jobber med analysen blir det innsamlede materialet systematisert og delt inn i mindre enheter, som for eksempel delemner, viktige setninger og høyfrekvente ord i transkriberingen av intervjuene. Forskeren forsøker deretter å sette de små delene sammen igjen for å kunne forske på helheten som da dannes.

I denne analysen jobber forskeren ut fra den hermeneutiske metoden, og bearbeiding av rådata har vært viktig for å systematisere og kategorisere emnene. Det er blant annet transkribering av intervjuene som danner basis for den videre analysen. I etterkant av transkriberingen søker forskeren etter informasjon som er tydelig fremtredende i datamaterialet. I kvalitativ data samles det inn mye informasjon og dette må kategoriseres, sier Jacobsen (2015).

Kategoriseringen i denne oppgaven deles inn i emner med utgangspunkt i fremtredende begrep fra problemstilling, og på den måten er drevet frem av teori (Ø. Lund, personlig kommunikasjon, januar 2019).

Avslutningsvis i analysen bindes kategoriene sammen for å kunne søke etter kausale årsakssammenhenger i datamaterialet. I tillegg til emneinndelingen i denne analysen er det foretatt en opptelling av noen sentrale begrep og frekvensen av ordbruken er registret. Dette er en overfladisk matrise, som er gjort for å få et innblikk i hvilke emner som det kan synes som om informantene opplever som viktige i sin jobb. De fem utsagnene som gjengis oftest er, i synkende rekkefølge: veiledning, relasjon, refleksjon, trygghet og å bli sett.

Teori som er presentert i kapittel to har vært med på å danne grunnlag for egen forståelse av empiri og den påfølgende analysen av intervjuene i denne oppgaven. I tillegg til transkriberingen, så har det å lytte til lydopptakene vært viktig for å gjøre nye oppdagelser underveis, notert ned egne tanker, skapt nye refleksjoner og økt forståelsen av informantenes erfaringer med veiledningen. Forskeren har prøvd å være bevisst på de erfaringene informantene har med seg inn i intervjuprosessen, og hvilken innvirkning de kan ha på svarene som gis.

Brottveit (2018) fremhever viktigheten av at forskerens refleksjoner og analyse av funn må sees lys av den kvaliteten og verdiene av de erfaringene og den kunnskapen som kommer frem i intervjuene. Forskeren har vært mer opptatt av å søke etter oppfatninger og informantenes egne erfaringer av fenomenet, enn fagkunnskaper hos den enkelte informant. Rammene i denne analysen vil være hentet fra den hermeneutiske sirkelen der *forståelse, dialog, fortolkning gir ny forståelsesramme og nye fortolkningsmuligheter*. Med forståelse mener Brottveit den samlede bakgrunnskunnskapen forskeren tar med seg inn i prosessen.

Dialog henviser til selve datainnsamlingen, det å være i direkte korrespondanse til de som jobber i fagfeltet. Brottveit (2018) sier om fortolkning at det er en forutsetning for å utvikle ny kunnskap. Fortolkning finner sted når forskeren søker etter forståelse av fenomenet gjennom datainnsamlingen. Den nye forståelsesrammen skjer når en ny analytisk drøfting finner sted på bakgrunn av innsamlet data, sammenlignet med tema og problemstilling.

Brottveit (2018) sier at den nye fortolkningsmuligheten etableres som følge av ny forståelsesramme og fornyet innsikt i emnet som studeres.

Analysearbeidet i denne oppgaven har vært krevende, fra å sortere og å skaffe oversikt over innsamlede data, til kategoriseringen av emner og bearbeidelse av funn. For å kategorisere svarene, har de blitt inndelt i flere delemner. Som utgangspunkt for denne inndelingen var sentrale begreper fra forskerspørsmålene avgjørende. I etterkant av intervjuene har inndelingen endret seg ut fra hva informantene svarte på spørsmålene. Dette har gjort bearbeidningen av data lettere å fortolke, og den fremkomne informasjon har gitt et godt utgangspunkt for å dele opp teksten i mindre enheter.

Den ordrette transkriberingen har blitt systematisert og kategorisert med utgangspunkt i tema fra problemstillingen. Dette for å synliggjøre sentrale temaer og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å ta utgangspunkt i transkriberingen har forskeren fått et helhetlig bilde av innsamlet data. Ved nøye gjennomlesing av de fire transkripsjonene viser det seg at det er samsvar mellom forhåndsbestemte emner og det forskeren tolker som informantenes forståelse av hva som var meningsbærende emner i intervjuene.

Bearbeidelsen av innsamlede data har vært tidkrevende og tidvis frustrerende. Hvert intervju er nedskrevet på dialekt og så lydrett som mulig i Word skriveprogram. Bruk av dialekt ble gjort for å kunne gjengi detaljert hva informantene har sagt og for å få frem atmosfæren i intervjuet. I et forsøk på å systematisere innholdet har forskerspørsmålene og funn fra forskingen vært sentral i det videre arbeidet. På denne måten har det vært mulig å foreta en tolkning av funnene. De fire transkripsjonene er gjennomlest utallige ganger på søken etter betydningsfulle ord og vendinger.

På bakgrunn av tolkningen og gjennomlesingene av intervjuene ble det foretatt endringer i den første kategoriseringen til kapittel fire. Ifølge Jacobsen (2015) gjenspeiler dette åpenhet i arbeid med analysen. Jacobsen skiller mellom to former for kategorisering; åpen koding og aksial koding. Med åpen koding menes at data som omhandler det samme

etableres i en kategori ut fra gitte kriterier. Med en slik systematisering kan forskeren forholde seg til et fåtall kategorier fremfor den totale datamassen.

Den andre formen for koding; aksial koding er en kategorisering av data som ikke er å finne direkte i rådataene. Her etableres det kategorier etter at forskeren har foretatt den første analysen. Ifølge Jacobsen (2015) bærer den kvalitative datainnsamlingen preg av åpenhet. Med dette forstås det at forskeren i liten grad danner kategoriene på forhand og på denne måten har kategoriseringen tatt utgangspunkt i data som kommer frem i intervjuene.

Ø. Lund (personlig kommunikasjon, 16.-18.januar 2019) viser til at en utfordring med analyse av kvalitative data er at analyse og tolkningsarbeid gjerne skjer samtidig; ved å rydde opp i dataene foretas også en tolkning. I analysearbeidet har forskeren gjennom intervjuguiden etablert noen delemner i forkant. De første kategoriene er med på å danne grunnlaget for ny inndeling til en mer detaljert underkategori. Herunder kommer emner som relasjon og skole-hjemsamarbeid til som nye underkategorier. De nye kategoriene har relevans for flere av informantene i denne undersøkelsen. Det er et minstekrav at de nye kategoriene har relevans for minst to enheter i undersøkelsen for at det kan benyttes til sammenligning (Jacobsen, 2015).

Problemstillingen skal søke å gi svar på et fenomen; opplevelsen av veiledning ut fra ståstedet til informantene; som er nyutdannede nytilsatte lærere. På grunn av den rikholdige informasjon som kommer fram i kvalitativ forskning har forskeren mulighet til å se hvorfor noen fenomener kan årsaksforklares (Jacobsen, 2015). For å underbygge funn fra forskningen er det viktig å bruke sitater fra intervjuene. Jacobsen sier videre at sitater i kvalitativ forskning er det samme som tabeller er for kvantitativ forskning, og det er sentralt i den kvalitative forskningen å benytte seg av sitater i analysen.

«Formålet med analysen er å avdekke meningen med spørsmålet, å få frem forutantakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.197 og s.198). Det er i arbeid med intervju og

analysen av innsamlede data at forskeren har vært gjennom de tre ulike fortolkningsnivåene, som Kvale & Brinkmann (2015) viser til; Selvforståelsesnivået, common sence-nivået og teoretisk forståelsesnivå. I det første nivået skjer det en sammenfatning av forskerens og informantens forståelse av det som ble sagt i intervjuet. Fortolkningen er i hovedsak en omskrevet fortetting av informantens synspunkter, slik forskeren forstår dem. I Common sence-nivået foregår det en allmenn fortolkning som har en større forståelsesramme enn intervjupersonens egen. Forskeren kan stille seg kritisk til det som blir sagt, enten til innholdet eller til personen som sier det. I det teoretiske nivået benyttes en teoretisk ramme for fortolkningen av en uttalelse, her vil fortolkningen trolig gå lenger enn til intervjupersonens selvforståelse.

I de fleste analyser foregår det både dekontekstualisering og rekontekstualisering (Malterud, 2003), denne analysen er ikke noe unntak. Datamaterialet er delt inn i mindre deler, analysert og fortolket og på den måten er de nye delemnene satt sammen inn i en ny sammenheng. Dette skjer på samme tid som det er tatt hensyn til konteksten materialet er hentet ut ifra. I denne fasen av analysen dannes ny kunnskap, der forskerens teoretiske perspektiv sammen med faglig og kulturell bakgrunn er vesentlige forutsetninger for fortolkningene som finner sted.

4.0 Analyse og resultater

I dette kapitlet presenteres informantene og funn fra forskningen i egne delkapitler. Det redegjøres for relevante funn sett i sammenheng med problemstillingen og forskerspørsmålene. I tråd med analyseprosessen har innholdet i kategoriseringen endret seg fra åpen koding til aksial koding, der *relasjon og skole-hjem samarbeid* er tatt med som nye delemner.

De fire første kategoriene tar utgangspunkt i problemstillingen, men har hele tiden vært i endring på bakgrunn av analyseprosessen. Prosessen har resultert i nye oppdagelser, og på grunn av en endret fortolkningsramme er det foretatt små justeringer i kategoriseringen av funnene. Det er disse delkapitlene som senere danner grunnlag for kategoriseringen i kapittel fem, som er drøftingen. På bakgrunn av analyse &- fortolkningsprosessen ble disse kategoriene valgt som utgangspunkt for analysen:

1. Veiledning som støtte for de nyutdannede
2. Profesjonalitet og danning
3. Evne til refleksjon over egen yrkesutøvelse
4. Pedagogisk utvikling
5. Den profesjonelle relasjonen

Informantutvalget består av fire lærere, representert både med kvinner og menn. Alle har til felles at de har relativt kort fartstid i yrket, noe som også var et kriterium for deltakelse i prosjektet. En av informantene er i sitt andre arbeidsår etter å ha deltatt i veiledningsordningen, mens de tre andre er i sitt første år. Alle informantene underviser i ulike skolestrukturer, noen er på fådelt skole, mens andre er på udelte skoler. Skolene er bynære, sentrale og i utkanten av sentrum. De representerer ulike trinn, fordelt på hele grunnskoleforløpet, noe med faglæreransvar og andre har kontaktlæreransvar i tillegg.

I det videre arbeidet skilles det mellom veileder og mentor, der veileder er den lokale læreren som fungerer som veileder på skolen der den nyutdannede er ansatt. Mentor er en ansatt ved universitets- & høgskolesektoren (UH), og fungerer som leder for flere nyutdannede lærere som møtes i grupper på universitetet. I disse møtene er dagsorden fastsatt. Møte med elevene, eget syn pedagogisk utvikling og skole-hjem samarbeid har hatt innvirkning på informantenes opplevelse av møte med yrket. Det har videre hatt betydning for deres egen forståelse av de mange sidene ved det å være lærer.

4.1 Presentasjon av informanter

I etterkant av intervjuene ble det tatt kontakt med informantene for noen oppfølgingsspørsmål. Alle ble stilt de samme spørsmålene slik at jeg kunne presentere informantene med bakgrunns info om hvilken utdanning de har tatt, hvilket trinn de underviser på og om de har kontaktlæreransvar. Dette ble gjort for å kunne presentere informantene og få en bedre oversikt over utdanning og evt videreutdanning hos informantene.

Informant nummer en er utdannet grunnskolelærer, 1.-7. klasse med master i tilpasset opplæring. Informanten underviser på ungdomsskolen. Vedkommende jobber på fulldelt skole, og har i tillegg til faglæreransvar også kontaktlærerfunksjon.

Informant nummer to er utdannet grunnskolelærer 5.-10.klasse med master i tilpasset opplæring. Vedkommende underviser på mellomtrinnet og har faglæreransvar. I korte perioder har læreren fungert som vikar med kontaktlæreransvar for sin kollega.

Informant nummer tre er utdannet grunnskolelærer 1.-7- klasse, jobber på fulldelt skole, har kontaktlærer ansvar og underviser i småskolen.

Informant nummer fire er grunnskolelærerutdannet 5.-10.kl, med master i tilpasset opplæring. Vedkommende jobber på faddelt skole og har både faglærer- & kontaktlæreransvar.

Under presentasjon av funn, vil det ikke være avgjørende hvilken skole de ulike informantene representerer, det vil heller ikke ha nevneverdig betydning hvem av informantene som sier hva, da det er betydningen av veiledningen som er sentral.

4.2 Veiledning som støtte for de nyutdannede

Dette delkapittelet sier noe om informantenes egen opplevelse av veiledning og hvilken betydning veiledning har hatt i løpet av den første tiden i yrket. Under følger en redegjørelse av funn fulgt av utsagn sagt av den enkelte informant som er med på å verifisere funnene.

På bakgrunn av alle informantenes utsagn, ser det ut til at veiledningen har vært varierende både med tanke på hyppighet, innhold og utbytte. Felles for flere informanter var den store betydningen av å være en del av en gruppe med andre nyutdannede. I disse møtene hadde de mulighet til å sette ord på vanskelige saker, tørre å stille de dumme spørsmålene og få hjelp til å kunne se sammenheng mellom teori og praksis. Dette underbygges av følgende utsagn fra en informant som sa: *«Det va litt sånn betrygganes, når ho lurte på det samme som meg, og eg skjønt at vi va i samme båt»*. Denne uttalelsen forteller at det ga trygghet å kunne diskutere erfaringer sammen med andre som var i liknende situasjoner.

Tilbakemeldingene fra gruppen var at nyutdannede lærere satt på hver sin skole, men hadde de samme utfordringene i klasserommene. Når informantene erkjente at de satt med de samme utfordringene uavhengig av faktorer som antall elever, størrelse på skolen eller veileder, ble det enklere for informantene å dele egne erfaringer med de andre nyutdannede.

Denne opplevelsen av viktigheten av å være en del av en større gruppe forsterkes av en informant som uttrykker seg slik: *«Det var godt samhold i gruppa, veldig åpent og med stor takhøyde. Det er det beste med veiledninga. Utrolig lærerikt»*. Med slike utsagn tolkes det at informanten har vært svært heldig med sin relasjon til veileder og at veileder var sin

rolle bevisst. Når en informant opplever en situasjon som utrolig lærerikt kan det tenkes at både veileder og informant har vært opptatt av det samme tema og hatt fokus på et bestemt emne som har hatt stor betydning for informanten sin egen opplevelse av støtten fra veileder

Videre sier alle at gruppesammensetningen i møte med mentor har vært sentral der alle nyutdannede har bidratt med ulike problemstillinger, og alle har opplevd første året som like utfordrende. Like stor betydningen var de temaene som ble tatt opp på seminarene sammen med ekstern mentor, der forelesere ble leid inn til å holde foredrag for de som var med i veilederordningen. På slike seminarer ble det tatt opp emner som hvordan skrive en individuell opplæringsplan (IOP) og en pedagogisk rapport.

Et annet element som går igjen hos alle informantene var erfaringer fra praksisperioder underveis i utdanningen. Felles for informantenes uttalelser er at praksisperiodene har vært avgjørende for forståelsen av å arbeide som lærer, og hva det innebærer å ha oversikt over alle områdene i undervisningen og i relasjon med elevene. En informant uttrykker det slik: *«Praksisen ja, det e jo så nært som det kommer...så nært som du egentlig kan kom korsk det e` å vær lærer, men likevel så fjærnt for det e så korte perioda»*. På spørsmål om de kunne fortelle om episoder, erfaringer eller forelesninger som har hatt betydning for egen utvikling, er det flere som trekker frem praksisperiodene som særlig viktige.

En informant ga uttrykk for at det var mer tilfeldig hvorvidt lokal veileder hadde tid til samtaler med den nyutdannede. Dette gjenspeiler kanskje deler av hverdagen til en lærer, det er travelt og i perioder svært hektisk å være lærer. Det skjer ad-hoc situasjoner daglig og det forventes fra andre at læreren skal reagere eller svare på tilbakemeldinger i samme hastighet som de inntreffer.

På den andre siden opplevde informanten at veileder ga gode tilbakemeldinger på skriftlig arbeid og hjelp til med formuleringer av informasjon som gikk ut til foresatte. Informanten ga uttrykk for å ha mottatt mye støtte på praktiske arbeidsoppgaver på kontoret, og mindre støtte relatert til klasserommet og undervisningen. Å være kollega til en nytilsatt kan oppleves som krevende, men på samme tid givende. Samtidig som skolen får input fra det

siste fra utdanningen, har den nyutdannede sine behov for opplæring som skal forsøkes å dekket av skolen.

En av informantene mente at veiledningen alene ikke har vært med på å utvikle vedkommende til den læreren den er i dag. Tidligere erfaringer fra skolen, som vikar, har vært like viktig. *«For min del, så har eg jo jobba når år før eg vart nyutdanna, så eg har jo på en måte utvekla meg gjennom mange år allerede...men eg vil jo sei at veiledninga har støtta meg i å skjønne at eg har tatt mange rette valg i det eg har gjort tidligar».*

Veiledningen det første året i arbeidet har vært mer bekreftende overfor valgene personen har gjort tidligere. Den har gitt støtte og bekreftet det den nyutdannede allerede hadde erfart og erkjent i jobben som vikar før vedkommende startet på utdanningen. Samme informant opplevde likevel støtten underveis som veldig god, det ga trygghet i rollen som lærer.

4.3 Profesjonalitet og danning

Dette kapitlet tar for seg hva informantene legger i begrepet profesjonalitet og danning. Det er to emner som kan oppleves som gjensidig avhengig av hverandre, og begge prosessene er like viktig i den pedagogiske utviklingen hos læreren. Det vil komme frem informasjon om hvordan informantene underveis i prosessen har endret syn på egen rolle som profesjonell lærer.

Alle fire informanter trekker frem praksis fra utdanningen som viktig for egen danningsprosess, og en av informantene påpeker at danning er en kontinuerlig prosess der endring og utvikling pågår hele tiden, formulert slik: *«Det e en modningsprosess»*, mens en annen informant gir uttrykk for at *«det va i praksis at æ følte æ lærte mest...ailt i fra de små teknikkan om kordan få ungan tel å vær stille, få oppmerksomhet, og at de gamle læreran va mæst opptatt av å følg boka, men vi unge va meir fokusert på målan i læreplan»*. Erfaringene de har vært gjennom fra egne praksisperioder har vært sentrale for å vite noe om hvordan de skulle handtere arbeidet i skolen etter endt utdanning.

Noe som går igjen hos flere av informantene er møtet med elevene og hvilken betydning de har hatt for egen dannelsesprosess. Flere trekker det fram som viktig særlig relatert til hva de har lært om atferd gjennom utdanningen. *«det æ har blitt mest overraska over...som har sjokkert mæ mest da æ begynt å jobb...va kor utrolig mange ulike bakgrunna elevan hadde...æ mein...æ har jo lært om at unga kan ha det vanskelig, men æ ante ikkje at det va i ett så stort omfang»*. De peker på at det er store forskjeller på det de har lest i pensum og hvordan de selv har opplevd utfordrende situasjoner med elever. Det har ikke vært like enkelt å forstå de ulike situasjonene ut fra teori, før en selv står mitt i dem i skolegården og må stole på egen dømmekraft. Møte med elevene er et tema som gikk igjen hos flere informanter med tanke på utviklingen av profesjonsutøvelsen hos mine informanter.

«Summen av alt», svarte en informant på spørsmål om hva som har påvirket egen profesjonsutøvelse til at vedkommende har blitt den læreren den er i dag. Videre forteller den nyutdannede at svaret egentlig er litt todelt. På den ene siden har du læreren som omsorgsperson og skal se hver enkelt elev for det den er, og på den andre siden er det læreren som fagperson, med søkelys på det faglige og skal se til at utvikling finner sted.

Denne problemstilling ble viktig for informanten når vedkommende startet i egen jobb kontra å være vikar underveis i utdanningen. Informanten opplevde at det lå så mye mer arbeid bak hver time og underveis i timen, enn erfaringene tilsa at det kunne være i løpet av praksisperiodene. Det ble viktig å *«skjønne at hær skjer ikkje forandringa over natta, mainn må vær tålmodig i det yrket hær»*. Dette ble for denne informanten en viktig erkjennelse av forskjellen mellom å være vikar og fast ansatt i skolen. Som fast ansatt opplever læreren mer ansvar.

En annen informant sier det slik: *«mange...også mæ sjøl... før æ begynte på utdanninga, trur at på skola e det bærre fag, fag og fag, men å være lærer e så mye meire enn bærre undervisning»*. Praksisperiodene har vært med på å oppklare denne antakelsen.

Informanten hevder også at om det ikke hadde vært for praksisperiodene så hadde ikke vedkommende gjennomført utdanningen med den samme forforståelse av ens egen betydning for elevene. En annen informant mener at det er lite fra utdanningen som har

hatt betydning, foruten praksisperiodene. Til tross for at de periodene også er noe kunstig så var det viktig å oppleve at det ble stilt krav til de fra praksislærerne. Betydningen av praksisperiodene blir bekreftet av flere, og en informant opplevde den siste praksisperiode som den viktigste. *«Den va avgjørnes for å ta fatt på jobben som lærer og gjør seg forberedt tel det ansvaret som lå i arbeidsoppgavane, bekrefter informanten.*

Forståelsen av didaktikk og pedagogikk understrekes av en informant som hevder at *«uten pedagogikk og didaktikk har æ ikkje lært kordan ting gjøres eller løses, og det e i praksis ailt fall på plass»*. Denne informanten mener å ha lært mye om seg selv gjennom praksis, og stiller seg undrende til hvor mange ulike bakgrunner elevene har med seg inn i skolen. I dette tilfellet har pedagogiske teorier vært til stor hjelp for å forstå atferd og hvordan imøtekomme elevene og deres behov.

«Å utvekle profesjonalitet i yrket som lærer e en modningsprosess som e uavhengig av utdanning og praksis», sier en informant. Den samme læreren opplever at tålmodighet er et annet viktig aspekt, og i møte med elevene har vedkommende lært seg å ta voksenrollen, være rollemodell og utvise skjønn i sine avgjørelser. De ulike elevmøtene har hjulpet denne læreren til å tenke annerledes både med tanke på egen undervisning, og hvordan læreren henvender seg til elevene og hvordan foresatte blir møtt. Videre sier læreren at det er i møte med elevene at forståelsen for et handlingsforløp blir tydeligere; *«det e viktig å ha i bakhodet at det e ikkje vanskelige eleva, men eleva som har det vanskelig»*. Dette utsagnet har hjulpet læreren til å øke forståelsen for at det er mange ulike elevbakgrunner i klasserommet, og at læreren sin jobb er allsidig med tanke på å møte hver enkelt elev fra sitt ståsted.

En informant sier at veiledningen alene ikke har vært avgjørende for at vedkommende er den læreren den er i dag. Lærers egen prosess gjennom utdanningen, og de erfaringene vedkommende har med seg fra klasserommet og de ulike erfarte situasjonene med elevene har i like stor grad bidratt til profesjonsutøvelse. Læreren sier *«at vanskelige saka har blitt drøfta på team, eller med veileder»*, og at vedkommende har hatt stort utbytte av

erfaringsutveksling med andre. Det viser at veiledningen og egen erfaring har sammen gitt denne læreren en mestringsfølelse i møte med elevene.

Kollegaobservasjon og kollegaveiledning ble tatt fram av en informant, og det sidestilles med veiledningens betydning for prosessen de har vært gjennom. Gjennom kollegaobservasjon har læreren fått konkrete tips om hva som kunne ha betydning for gjennomføringen av et undervisningsopplegg. Det å få prøve ut et opplegg på egen hand og få tilbakemelding fra en kollega har vært viktig for lærerens forståelse av situasjonen. Læreren sier at; «å få konkrete tips til for eksempel metodebruk når du står i klasserommet er viktig for å endre praksis».

En engasjert veileder har vært viktig for en informant. Denne veilederen visste å stille krav, kalte en spade for en spade og gjorde den nyutdannede mer bevisst sitt ansvar og viktigheten av å være en rollemodell for elevene. For denne informanten har også den didaktiske relasjonsmodellen vært viktig. *«Når du i praksis planlegg veldig nøye med ka, kordan og koffør, blir man fort nødt til å prioriter ainnerledes i egen jobb. Tida strekk ikkje tel»*. Med støtte fra veileder og nye erfaringer ble informanten tryggere på egne valg av metoder og fremgangsmåter i undervisningen. Erfaring har gjort denne læreren tryggere og mer selvsikker i sin jobb.

4.4 Evne til refleksjon over egen yrkesutøvelse

I kapitlet om refleksjon peker informantene på begrepet refleksjon og på hvilken måte både utdanningen, veiledningen og egen praksis har bidratt til å utvikle evne til refleksjon over egen yrkesutøvelse. Med tanke på refleksjon har informantene gitt mer ulike svar, og dette bør sees i sammenheng med informantenes bakgrunn og erfaring fra yrkeslivet.

Informantene er samstemte med tanke på at veiledningen har bidratt til å utvikle evnen til å reflektere, nettopp fordi det var under veiledningen det ble satt av tid til å stoppe opp, tenke over konsekvensene av valg og hva som kunne vært gjort annerledes. For informantene har

det vært viktig å få et objektivt syn på gitte tema og episoder, og kan vise til flere episoder der refleksjon i etterkant har vært viktig for å forstå elevene sitt handlingsmønster.

En informant trekker særlig frem erfaringen med å være et menneske med følelser overfor elevene som er i vanskelige situasjoner. Læreren berører daglig et barns liv, og det grunnleggende ved å være menneske står sentralt i vedkommende sin opplevelse av å være tilstede i møte med elevene. *«Det e voldsomt når du møt eleva som har det forferdelig trasig, ka gjør du da? Æ e jo ikkje utdanna verken psykolog eller e med i kriseteam, og når vanskelige teng oppstår og du e heilt fersk, ja så blir det massivt ».*

Informanten forteller videre at veiledningen i gruppen sammen med mentor har gitt en slags fellesskapsfølelse og det har vært godt å kunne snakke sammen om vanskelige temaer, fremfor å diskutere alene med lokal veileder. Når relasjonen til lokal veileder kan oppleves som for tett og personlig, har det vært viktig å ha en mentor å forholde seg til.

På spørsmål om refleksjon var et tema under veiledning svarer en informant at det ikke var satt på dagsorden, men at de diskuterte situasjoner som oppstod og hvordan de kunne løse vanskelige episoder med endret praksis. Informanten opplevde at det ofte var i møte med elever der atferd var krevende at det var behov for å diskutere med veileder eller kollegaer i etterkant. Det var også tema på møtene med mentor, der andre nyutdannede bekreftet at slike hendelser var vanskelig å ta tak i uten å ha tilstrekkelig informasjon, nok kunnskap om og nok bein i nesen til å stå i problemstillingen sammen med elevene og/eller foresatte.

Denne informanten sier at refleksjon var satt på dagsorden med mentor og gruppen av nyutdannede. I denne settingen var takhøyden stor, og de kunne ta opp til diskusjon saker som var krevende, der de hadde behov for tilbakemelding fra andre som kunne ha erfart noe lignende. Refleksjon var også en del av pensum på grunnutdanningen, og gjennom praksisgruppen har informanten gjort seg gode erfaringer med tanke på refleksjon og betydningen av å kunne se tilbake og analysere en hendelse.

Praksisgruppen diskuterte hva som evt kunne vært gjort annerledes og hva som kunne ha skjedd dersom en annen metode eller innfallsvinkel hadde vært brukt. I den grad refleksjon har vært gjeldene det første året i arbeid er det først og fremst med tanke på egen erfaring

fra klasserommet og på hvordan vedkommende kan fremstå som en tydelig lærer.

Uavhengig av mangel på refleksjon som tema sammen med veileder, mener informanten at uten veiledningen ville det vært enklere å slutte som lærer etter første år i yrket, og særlig dersom det har vært mye som buttet imot.

En annen informant trekker frem refleksjon som et sentralt emne gjennom utdanningen, praksisperioder og under veiledningen i løpet av første året som nyutdannet. Informanten mener at refleksjon er med oss hele tiden, og hevder at *«å reflektere er en viktig del av det å jobbe som lærer»*. På bakgrunn av elever, hendelser og diskusjoner har det vært flere samtaler med kollegaer der refleksjon er sentralt. Informanten mener at erfaringer underveis har gitt mer innsikt og kunnskap om hvor viktig det er å reflektere over metodevalg. Dette gjelder både metodevalg i undervisning og overfor konfliktfylte situasjoner i relasjon med elevene.

Denne informanten snakket mye om refleksjon og det er tydelig noe de har satt på dagsorden gjennom et satsingsområde. Informanten forteller om en god samtale de har hatt i plenum som handlet om det å være god nok som lærer. Når er læreren god nok? Det oppsummeres slik: Informanten forteller at det er alltid noe som rører seg i skolegården og følelsen av at lærerne ikke strekker til er fremtredende. På bakgrunn av blant annet denne satsingen har læreren erfart betydning av å være kritisk til egen undervisning og åpen for forbedringsforslag fra kollegaer. Det har vært viktig å erkjenne at noe gikk galt, og få veiledning på det du har gjort er betydningsfullt for å kunne endre praksis. I dette kollegiet kom de fram til at du var god nok som lærer når du erkjente at du må endre praksis for å oppnå det du ønsker.

Betydningen av veiledning har vært viktig for denne informanten, og opplevde at tilbakemeldingene ble gitt i beste mening. I samtale med lokal veileder har de kommet frem til ulike forbedringsforslag, og informanten har selv tatt et bevisst valg av mulige endringsforslag. På bakgrunn av veiledningsprosessen har den nyutdannede bygd opp en større idebank med tanke på metoder, oppgaver og undervisningsopplegg.

En informant opplevde at veiledningen i fellesskap med mentor og gruppen av nyutdannede har hjulpet en del. I de møtene var det satt av tid til refleksjon sammen med mentor. Erfaringen eksemplifiseres av følgende utsagn: *«hverdagen i skola går så fort at tida med veileder blei ikkje brukt til refleksjon»*, men informanten trekker frem teamet og dets betryggende betydning når vanskelige saker ble tatt opp. Informanten vil på bakgrunn av de erfaringene ikke si at veiledningen alene har økt evnen til å utvikle refleksjon, men at veiledningen, indirekte har vært med på å sette søkelys på betydningen av å reflektere.

Denne informanten mener at det er viktig å ta lærdom av hva andre kollegaer har opplevd og erfart tidligere. Det er utrolig mye kunnskap på en skole med lærere som har jobbet i tiår før. *«Å høre på korsn erfaringe og opplevelsar disse lærerane sett inne med»*, har som informanten selv bekrefter gjennom sitt utsagn, vært til stor hjelp for informanten. Den nyutdannede opplever stadig påfyll av ny kunnskap, en følelse av at vedkommende aldri blir utlært og at læreren møter på nye typer mennesker hele tiden. Det er særlig i disse tilfelle at det har vært viktig å lytte til de lærerne med lang fartstid i skolen.

4.5 Pedagogisk utvikling

I dette delkapittelet forteller informantene om sitt syn på, og mulighet for egen pedagogisk utvikling, og hvilken rolle veiledning har spilt i den prosessen. Med tanke på pedagogisk utvikling er tilbakemeldingene fra informantene mindre samstemte og det bør sees i sammenheng med faktorer som påvirker informantene. Det kan være erfaring, eget syn på utviklingsprosessen de er i og erfaringer fra tidligere studier eller arbeidserfaring.

På spørsmål om hva som har bidratt til at de har blitt den læreren de fremstår som i dag, svarer en informant at veiledningen har hjulpet vedkommende til å se større sammenheng mellom teori og praksis. Erfaringen fra klasserommet har bidratt til at informanten i større grad har erfart hvilket omfang av elever som har en mer utfordrende bakgrunn når de starter på skolen. I arbeid på team og på tvers av etater har informanten ervervet ny fagkunnskap som har bidratt til at vedkommende søker etter relasjon med elevene, da

erfaringen har visst at læringen i klasserommet er avhengig av den gode relasjon mellom lærer og elev. Etter et år med veiledningen opplever også informanten at rutinene i skolen sitter mer i ryggraden og arbeidsoppgaver forstås lettere nå enn i starten av året.

Gjennom gruppearbeid med ekstern mentor viser denne informanten til at viktige begrep og funksjoner er satt på dagsorden. Tilbakemeldingene fra slike møter har vært hvor viktig det er å være tydelig fremfor å synse noe, da særlig på kontaktmøtene med foresatte. Under samtalen vår om kontaktmøtene, trekker informanten på nytt frem problematferd og betydningen av et godt samarbeid med foresatte. Dette er noe vedkommende har lært mye om på møte med ekstern mentor og i gruppe sammen med de andre nyutdannede.

Fra veiledningsordningen trekker en annen informanten frem betydningen av diskusjoner sammen med andre nyutdannede. Erfaringer fra skole-hjem samarbeid har spilt en stor rolle for vedkommende, og hevder at det er i møte med andre at utviklingen skjer. På episoder fra egen arbeidsplass er det særlig tilbakemeldinger i form av bekreftelser fra kollegaer som har betydd mye. Dette kommer til uttrykk slik; *«I etterkant av en hendelse har det vært lærerikt å hør på kverainner og få et ainna perspektiv på ka som skjedde, og evt koffor»*. Informanten understreker muligheten til å diskutere med andre episoder fra egen klasse, der begge har observert det samme. Underveis i veiledningen har denne informanten tatt på seg mye ansvar, nettopp fordi vedkommende har hatt et ønske om å øke egen kunnskap om elevene og påta seg mer ansvar overfor foresatte.

På spørsmål om hvorfor, forteller informanten *«at det betyr mye å mester sånne situasjoner, og æ har derfor søkt etter å få innblikk i situasjona som e utfordranes.. Søken etter den autoriteten som en kontaktlærer verka å ha, har vært en motivasjon for engasjementet og et ønske om sjølv å oppleve det samme samholdet og den goe kontakten med elevene og foresatte»*. Av egne, noe dyrekjøpte, erfaringer kan informanten fortelle om den følelsen når du har gitt elevene lillefingeren, og klassen til slutt satt igjen med hele handen. Informanten, har i møte med elevene, lært mye om voksenrollen, og hevder at vedkommende er på rett vei mot den rollen.

Å være på lag, blir trukket fram av en informant som et viktig element for egen pedagogisk utvikling. Når tema fra egen praksis blir satt på dagsorden og teamet kan diskuteres på en slik måte at en evt endring av praksis fører til noe bedre, opplever informanten det som en god lærdom. Informanten mener at det ikke nødvendigvis er på grunn av veilederordningen at pedagogisk utvikling finner sted. *«Det har vært like viktig å prøv og feil sjøl, og på den måten kom fram tel oppgava og metoda som kan videreutvekles eller om de må skrinlegges»*. I denne sammenhengen har mentor og veileder kommet med råd og oppfølgingstips i etterkant av slike situasjoner fra praksis.

Den samme informanten trekker frem møtet med elevene som betydningsfullt og som har endret synet på egen undervisning. Informanten har erfart at det er flere behov som dukker opp underveis i en vanlig undervisningstime. Det er behov som læreren ikke har tenkt på i forkant av undervisningen og som en heller ikke har kunne tenke seg til ville spille en rolle for hvorvidt opplegget i timen kan gjennomføres som planlagt eller ikke.

Når den nyutdannede har vært gjennom årshjulet for et skoleår, oppleves det tryggere å starte på neste skoleår. Da har informanten vært gjennom foreldremøter og kontaktmøter som bidrar til at informanten er bedre rustet til å starte med nye elever selv om årshjulet er det samme. Informanten trekker også frem hvor viktig grunnutdanningen har vært, både praksisperioder og undervisning har bidratt til en kontinuerlig utvikling fra 1. til 5.året.

En informant trekker frem hvor viktig den usynlige veiledningen er, den informasjon som en tilfeldig kollega forteller noe om, og som ikke er satt i system med veilederordningen. Gjennom samarbeidet med lokal veileder har informanten fått et bedre innblikk i hvordan en dag som lærer kan fortone seg. Vedkommende trekker frem elementer som ikke har blitt belyst tilstrekkelig gjennom grunnutdanningen; hvordan skrive årsplan og forfatte et informasjonsskriv. Her har veilederen bidratt til at informanten også har fått en større forståelse av problematferd. Veilederen har bidratt til at informanten har lært å se en situasjon fra en elevs ståsted.

Videreutdanningen innen en spesifikk fagdidaktikk har gitt informanten økt læringstrykk. Vedkommende peker på hvor viktig det har vært å lære seg noen enkle triks for å få

oppmerksomheten fra en hel klasse. Søkelyset på måloppnåelse har bidratt til at informanten har økt egen selvtillit i fagdidaktikk. Bruk av digitale verktøy har bidratt til egen pedagogisk utvikling. Både fordi det er økt bruk av digitale verktøy i undervisningen, men også fordi informanten bruker noe tid til å lære opp sine kollegaer.

4.6 Den profesjonelle relasjonen

I dette delkapittelet forteller informantene om sitt syn på relasjon og det viktige skole-hjem samarbeidet. Funn fra forskningen viser at relasjon er en sentral del av skole-hjem samarbeidet og informantene er unison i uttalelsene om hvor stor betydning det samarbeidet har for at alle partene kan ha eleven i fokus.

For mange av informantene har relasjon til elevene vært avgjørende for egen yrkesutøvelse og forståelse av hva en god relasjon betyr for alle partene. I samtale om elevenes betydning i klasserommet, når konfliktfylte situasjoner oppstår og når relasjon er avgjørende sier informantene:

«Det å kunne se eleven for den de e...å kom litt under huden på de....vektig å bli kjent for å ha en god relasjon og bygg videre på». «Det e viktig å investere tid i eleven». «Det er en lang prosess å sette i verk et evt tiltak». «Viktig å forstå koffer en handling ble gjort».

Dette er alle utsagn som forteller forskeren noe om betydning av den gode relasjon mellom lærer og elev. Begrepet tid har flere betydninger for læreren. Først og fremst er det avgjørende for hvilke valg læreren skal ta seg tid til å foreta i ulike situasjoner. Tid er også en investering i hver enkelt elev, og som en informant hevdet at tid var en av de viktigste faktorene for å kunne bygge en god relasjon til elevene.

En av de nyutdannede hevder at relasjon har vært det tema det stod minst om i pensum, men som har hatt mest betydning å kunne vite noe om i møte med elevene, og som har betydning for hvordan læreren ser på egen opplevelse av å være lærer. Videre sier denne informanten at tema som berør noen elever i særlig stor grad, som omsorgssvikt, atferd og følelser, har påvirket egen opplevelse av å være en viktig omsorgsperson så vel som dyktig

fagperson i undervisningen. I løpet av samtalen med denne informanten dreier samtalen seg inn på foreldresamarbeidet. Informanten uttrykker frustrasjon og sinne med tanke på mangel av tillit til lærerne, og informantene følte behov for at lærerprofesjon fikk (tok) tilbake den tilliten som læreren hadde i samfunnet før i tiden. *«Det va særlig viktig når atferden tel elevane va krevanes og samarbeide med de samme foresatte opplevdes som ei utfordring»*. Som informantene selv forklarer det, handler det i begynnelsen ofte mer om å skape en god relasjon, fremfor å lage en god undervisning, og forteller videre at det er når relasjonen er god at undervisningen blir god. Det har vært i møte med elevene at søkelyset på å bygge relasjoner har fått stor betydning for egen profesjonsutøvelse. Det å kunne kjenne elevene sine godt nok, slik at læreren kan skape en lagfølelse som kan hentes fram når krevende situasjoner oppstår og læreren må stille større krav til elevene, har vært viktig for informantene.

5.0 Diskusjon og drøfting

Formålet med dette studiet er å belyse betydningen av veiledning for nyutdannede nyansatte lærere. Dette kapitlet tar for seg drøftinger av funn fra forskningen sett i lys av koblingen mellom funn og relevant teori. Grunnlaget for drøftingen finnes i forskningsmaterialet som er samlet inn. Aktuell teori skal være med på å forsøke å gi svar på hvilken betydning veiledningen har for den nyutdannede nyansatte lærerens profesjonelle pedagogiske utvikling. På denne måten skal aktuell teori være med på å støtte, bekrefte og validere resultatene.

For å underbygge funn vil teori være med på å støtte, bekrefte og validere resultatene som kommer frem i kapitel fem. Hvert underkapittel vil ha den samme fremgangsmåten, der informantenes utsagn, når det gjelder de ulike erfaringene innenfor et emne, blir belyst før teori kobles til og avrundes med en diskusjon før neste erfaring synliggjøres. Drøftingen tar utgangspunkt i sentrale emner fra forrige kapittel, der særlig fem funn blir vektlagt fordi de spiller en sentral rolle for informantene. Underkapitlene er derfor delt inn slik:

1. Veiledning som støtte for de nyutdannede
2. Profesjonalitet og danning
3. Pedagogisk utvikling
4. Evne til refleksjon over egen yrkesutøvelse
5. Den profesjonelle relasjonen

5.1 Veiledning som støtte for de nyutdannede

Gjennom intervjuene ble ikke informantene spurt om hvordan de opplevde overgangen fra utdanningen til eget yrke, men indirekte kommer flere av informantene inn på betydningen av veiledningen og hvor viktig det har vært i startfasen som lærer. For noen

har veiledningen vært helt avgjørende for at de fremdeles jobber i skolen i dag. En informant hevder til og med at dersom læreren ikke hadde vært en del av denne ordningen med veiledning hadde vedkommende valgt å se seg etter andre jobber. Dette blir bekreftet av teorien om at ikke alt kan læres i utdanningen og derfor må overgangen til eget yrke sees i sammenheng med hva læreren lærer i utdanningen (Ulvik, 2011). På den andre siden slår Caspersen & Raaen (2010) fast at denne opplevelsen kommer av at de nyutdannede ikke vet hva de skal veiledes i og dermed er det veilederen sitt ansvar i å sørge for tilstrekkelig veiledning. Til tross for denne skjevheten er det samsvar mellom det informantene sier, og Caspersen & Raaens (2010) påstand om at veiledning skaper trygghet.

Deltakerne i denne studien har alle vært i jobb mer enn åtte måneder når intervjuene gjennomføres, og har vært med på flere seminarer sammen med mentor og andre nyutdannede lærere i grunnskolen. Det første praksissjokket har lagt seg og perioden som nyutdannet lærer opplevdes svært stressende for en informant som hevdet at læreren ble kastet rett ut i det. På bakgrunn av dette mener informanten at det er svært liten sammenheng mellom praksisperioder og det læreren møter i klasserommet etter endt utdanning. Informantenes opplevelse av denne mangelfulle koblingen, synes også å ha vært belyst gjennom internasjonal forskning (Thronsen og et al., 2018), som slår fast at det er et betraktelig behov for en systematisk veiledning og oppfølging de første årene lærerne er i arbeidslivet. Det kan synes som om kvaliteten på veiledningen varierer basert på funn som mangel på avsatt tid til veiledning, eller at planlagt veiledning går bort på grunn av andre møter eller ad-hoc situasjoner som krever en straksbehandling.

Flere av informantene trekker frem veilederordningen som en positiv erfaring, andre igjen hevder at den ikke er direkte avgjørende for egen yrkesutøvelse. Felles for alle informantene er at overgangen til yrket er krevende og at det i den første perioden er mange arbeidsoppgaver og nye rutiner som skal læres samtidig som de skal bli kjent med elevene. Dette stadfestes også i evalueringen til Rambøll (2016), som påpeker at det er store variasjoner i veiledningsordningen, men at veilederordningen synes å bidra positivt

for de nyutdannede lærerne. Rapporten til Rambøll viser at nyutdannede som har mottatt veiledning er positiv til overgangen, og de opplever at veilederen bidrar til utvikling hos den nyutdannede.

Samhandlingen i gruppen med andre nyutdannede nytilsatte lærere har vist seg å være av stor betydning for flere av informantene. Resultantene viser at denne opplevelsen kan gjelde for flere nyutdannede og underbygges av påstand fra en informant som ga uttrykk for betydningen av å være en del av en gruppe, der alle hadde samme ståsted, og jobbet med de samme utfordringene. Da var opplevelsen av trygghet i veiledningen betydningsfull. Blant annet har gruppearbeidet og dialogen med ekstern mentor bidratt til å skape trygghet i egen rolle som lærer. Dette begrunner informantene med at det har vært betydningsfullt å være omgitt av andre i samme situasjon slik at de i større grad forsto at den situasjon se selv var i, ikke var unik. Disse erfaringene er i tråd med Kirkegaard beskrivelse av hjelpekunst, der en først finner mennesket på et bestemt sted og starter veiledningen fra det utgangspunktet. Denne observasjon bekreftes også av Løw (2009) som sier at veilederen, her også forstått som ekstern mentor, har et større ansvar for kvaliteten i veiledningen der veisøkerens læring som står i fokus.

For noen informanter var det ikke fastsatt tid eller sted for veiledning, mens andre erfarte at veiledningen var satt i system og bar preg av en naturlig fremdriftsplan med tanke på tema, avsatt tid og samarbeid med ekstern mentor og kollokviegrupper. Dette behovet underbygges av andre informanternes utsagn om ulik organisering av veiledning. En av informantene trekker frem tilbakemeldinger fra lokal veileder rettet mot det praktiske arbeidet på kontoret som viktig for å fremstå som mer profesjonell overfor foresatte. Andre informanter opplever at de får råd som er direkte rettet på undervisningsopplegg eller hvordan de fremstår som ledere i klasserommet. De ulike erfaringene gjenspeiles også i evalueringen til Rambøll(2016), der det kommer frem at det er store variasjoner i veiledningstilbudet med tanke på innhold, organisering og graden av veiledning. Stortingsmelding 11 (2008-2009) slår fast at det er et behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene i arbeidslivet. Behovet for en systematisert veilederordning blir

også fremsnakket av Pettersen & Løkke (2004), som hevder at veiledning er sammensatt og kompleks.

Til tross for ulik opplevelse av organiseringen av veiledningen, er det samsvar mellom informantenes opplevelse av veiledning og Rambølls evaluering som sier at veiledningen alene ikke er avgjørende for betydningen av mestring i yrket. Både Rambøll og informantene trekker frem gode arbeidsforhold med støtte ifra resten av kollegiet som positive faktorer for å mestre arbeidsoppgavene på skolen.

En informant trekker frem situasjoner fra klasserommet og erfaringer fra konflikthandtering, sammen med veileder, som viktig for å ha ervervet seg økt kunnskap om både det pedagogiske, relasjonelle og didaktisk arbeid i klasserommet. Vedkommende trekker spesielt frem en situasjon der den nyutdannede blir observert i en konflikthandtering mellom to elever, og sammen med veileder i etterkant fører samtalen frem til en bedre forståelse for hvordan elevene kan ha det i slike situasjoner. Smith & Ulvik (2011) trekker frem den målrettete samtalen med konfrontasjon og støtte som kan bidra til aktiv utprøving hos den nyutdannede, som igjen fører til økt forståelse og selvinnsett for den som søker veiledning.

Ut fra erfaringene hos informantene kan det tolkes slik at veiledningen har vært et godt tilbud, der faste møter med mentor fremsnakkes. Det var der gruppen av nyutdannede lærere kunne ta opp saker fra egen praksis og diskutere pedagogikk og didaktikk sammen. Å være i relasjon med andre, bidrar til å øke den personlige kompetansen. I pedagogiske relasjoner og i samspill med andre studenter ligger det potensiale for å utvikle egen forståelse for årsak- virkningssammenhenger i gitte caser. Å ha evne å se at årsak og virkning er kompleks- og avhengig av involverte parter og hendelser - er med på å bidra til egen refleksjon og å øke samspillet i en gruppe for igjen å finne en god løsning eller forklaring på casen.

Personlig kompetanse utvikles også gjennom veiledning og etikk. Gjennom utvikling oppstår en viss form for sårbarhet, for det å søke veiledning av en annen part kan være skremmende og bør ufarliggjøres i størst mulig grad. Her er tillit et avgjørende begrep.

Når møtet med den andre kan utløse en skapelsesprosess eller en endring kan læreren i større grad oppnå suksess, mestring og utvikling.

5.2 Profesjonalitet og danning

Samtlige informanter hevder at relasjonen til veileder har vært god, og at veilederen har vært betydningsfull for hvordan informantene har opplevd de ulike prosessene læreren gjennomgår det første året i yrket. En informant opplevde å ha en veileder som alltid stilte opp og ga uttrykk for at vedkommende var tilgjengelig når den nyutdannede måtte ha behov for det. Resultatene tyder på at det er samsvar mellom det Skagen (2004) mener om at relasjonen mellom veileder og veisøker er sentral i prosessen. Denne viktige relasjonen sørger for en god samtaleatmosfære og en konstruktiv dannelsesprosess for den nyutdannede.

«Når den nyutdannede måtte ha behov for det», kan tolkes dit hen at det var opp til den nyutdannede selv å finne ut om, og når, den hadde behov for veiledning. Dette er et tankesett som Kvernbekk (2001) står inne for, når han fremhever at en dannelsesprosess er en utvikling som starter hos mennesket selv. Dette kan forstås slik at det var opp til den nyutdannede å søke veiledning når vedkommende var klar for tilbakemeldinger.

En annen informant opplevde at relasjon til veileder ble litt mer krevende da et konfliktfylt tema ble tatt opp. I denne sammenhengen ble ekstern mentor svært viktig for å klare å anonymisere saken og på den måten få gode råd for å handtere kjernen i det aktuelle tilfellet. Skau (2017) mener at å være personlig ikke står i motsetning til å være profesjonell og det å være tilstede i relasjon er en nærende kvalitet som måles på lik linje med handling, kunnskap og teknikk. Dette gjenspeiler noe av den konfliktfylte situasjon som informanten skisserte der relasjon til andre kollegaer opplevdes viktigere for veileder enn for den nyutdannede. Informanten sitt ståsted var hvordan læreren skal kunne irettesette elever til kollegaer som er foresatte.

Resultatene peker på at erfaringen av at å være lærer er så mye mer enn bare å undervise i fag. Det var viktig for de nyutdannede å skape en god relasjon til elevene for i etterkant å kunne yte godt av den gode relasjon i undervisningssituasjoner. Dette opplevelsen bekreftes av andre lærere som hevdet at det i starten av yrket var viktig å investere tid i elevene. Det var viktig å se elevene for den de var og med de erfaringene de hadde med seg inn i skolen. På denne måten mente læreren at grunnlaget for å oppnå en god relasjon ble viktig for å kunne få en god læringsprosess i etterkant.

Denne observasjon kan bekreftes av Biesta (2014) sitt ståsted som trekker frem den didaktiske relasjonsmodellen som et ledd for at lærerne skal kunne fokusere på å kvalifisere, sosialisere og individualisere. Dette er også oppsummert i «det integrerte mennesket» i den generelle delen av læreplanen. Der det didaktiske arbeidet fremheves som mer enn bare å undervise. Dette kommer tydelig frem i intervjuene der informantene trekker frem betydningen av tilrettelegging av undervisningen, rammefaktorer som elever, tid og ressursbruk som avgjørende for at de opplever lærerrollen som utfordrende.

En nyutdannet lærer hevder at det er en modningsprosess å utvikle seg som lærer uavhengig av utdanning og tidligere praksis. I denne modningsprosessen har møtet med elevene visst seg å være viktig for å sette søkelyset på metodebruk, det å være en rollemodell og en tydelig leder i klasserommet. De ulike sidene ved å være lærer kommer i tillegg til å være et individuelt menneske, på samme tid som det administrative arbeidet er viktig for å drive frem undervisningen som lærer. Mausethagen & Granlund(2012) trekker frem kunnskap, autonomi og ansvar som sentrale deler av lærerprofesjonalitet, og mener at i takt med samfunnsutviklingen er det naturlig at det skjer en videreutvikling innen lærerprofesjon. Dette er i tråd med Skau (2017) sin påstand om profesjonalitet som handler om økt endring og at vitenskapeliggjøring står sentralt i utviklingen. Til forskjell fra Mausethagen & Granlund, trekker Skau frem et annet viktig element ved å være profesjonell; i sosiale yrker er god profesjonalitet at en arbeidstaker er i stand til å være personlig.

En lærers selvstendighet i klasserommet er med på å forme undervisningen og i hvilken grad læreren selv opplever tilbakemeldingene fra elevene. Forskningen viser at de nyutdannede som har opplevd en god relasjon til elevene har følt en større tilstedeværelse i sitt pedagogiske arbeid, og kjent på det totale ansvaret rundt hver enkelt elev. Dette kommer tydeligst til uttrykk der den nyutdannede forteller om erfaringer som spiller inn på eget følelsesregister. Det kan ha vært uartige episoder, der foreldresamarbeidet, i perioder, har vært hyppig, eller diskusjoner etter kollegaobservasjon omkring en konflikthandtering. I slike situasjoner viser forskningen den kompleksiteten ved å være lærer ikke bare dreier seg om didaktikk og undervisning, men også om å være medmenneske og rollemodell.

5.3 Evne til refleksjon over egen yrkesutøvelse

Forskningen avdekker ulikheter med tanke på de nyutdannedes erfaringer om refleksjon både underveis i utdanningen og i yrkesutøvelsen. En informant trekker fram betydningen av dialogen som fant sted i kollokviegruppa med ekstern mentor og andre nyutdannede som særlig betydningsfullt for bevisstgjøring av refleksjon. En annen informant sitt ståsted retter fokus på refleksjon i samhandling med kollegaer på skolen i diskusjon om å være god nok som lærer. Der følelsen av å ikke strekke til og følelsen av det til enhver tid er noe som rører seg i skolegården har bidratt til søkelyset på å være god nok. Forskningen har også avdekket at refleksjon ikke var satt på dagsorden for noen informanter, mens det for andre har vært et sentralt tema gjennom hele grunnutdanningen.

Hensikten med refleksjon er å utvikle personlig kunnskap og handling, dette trekker Løvås og Handal (2014) frem som et viktig redskap i arbeid med mennesker. Dewey (2008) hevder på sin side at det er refleksjon og erfaring som danner grunnlaget for læring. Lauvås og Handal (2014) peker på at hensikten med refleksjon er utvikle personlig kunnskap og handling. I denne sammenhengen har et helt kollegium satt profesjonens eksisterende kunnskap og praksis på dagsorden med et ønske om å fokusere på når en lærer er god nok.

Erfaringene fra yrke, tilsier at det er ulik praksis på skolene. Refleksjon har visste seg å være et sentralt element for noen nyutdannede både i møte med yrket og underveis i utdanningen. Erfaringene fra praksis og egen jobb har på ulike måter bidratt til forståelsen av at refleksjon er viktig i jobben som lærer. Først og fremst fordi det er elever de jobber med, og ifølge Vygotskys (1978) teori om utvikling blir lærernes bevissthet stimulert og videreutviklet i sosiale settinger. Her kommer relasjon til elevene inn og spiller en avgjørende rolle for de nyutdannede.

De nyutdannede har ulike erfaringer fra veiledningen med tanke på slike episoder. En informant kan fortelle om viktige møter med elevene som, på grunn av situasjonens egenart, har skapt behov for å diskutere hendelsene med veileder eller andre i kollegiet. På bakgrunn av egen eller andres erfaring fra lignende situasjoner har refleksjon gitt ny kunnskap. Dette er også i tråd med det Glein (2003) peker på med tanke på den refleksive læringen der veisøker ser tilbake på egne eller andres erfaringer for å nyttiggjøre seg av det i nåtidens arbeidsoppgaver. En annen informant forteller om erfaringen med å ta opp gitte situasjoner i kollokviegruppa med ekstern mentor, der de nyutdannede har brukt hverandres erfaringer for så å kunne dra lærdom av det til egen praksis. Dette forteller noe om betydning av veiledning. Det kan synes som om veiledningen evner å sette sentrale tema på dagsorden, på samme tid som den åpner for innspill fra de nyutdannede sine behov for rådgøring sammen med andre nyutdannede.

For en informant er det viktig å fremheve at det ikke er veiledningen alene som har ført til økt behov for eller evnen til å utvikle refleksjon. Det har vært en sammenkobling mellom erfaringer fra praksisperioder, samhandling i kollegiet, samarbeid med veileder og deltakelsen i kollokviegruppen med ekstern mentor som alle på hver sin måte har vært med på å bidra til betydningen av refleksjon. Dette underbygges av Klemp (2013) som mener at refleksjon er en bevisst handling som finner sted i et dialogisk møte med andre. Klemp mener at det innenfor refleksjon må rettes søkelys på fremovertenkingen, og for å hindre av lærerne går i ring må ny kunnskap bringes inn i refleksjonsprosessen. Disse møtene, mellom ny og erfaren lærer, bidrar til at begge partene kommer styrket ut av en

veiledningsprosess. Forskningen viser at den refleksjon som skjer i denne dialogen er viktig for at den nyutdannede ikke skal bli sittende fast, men evne å se fremover og være løsningsorientert. Betydningen av å se på egen praksis, gjennom andres briller, har spilt en stor rolle for hvordan de nyutdannede ser på egne evner og ferdigheter som lærer. For flere informanter i denne studien kan det synes som om tilbakemeldingene fra veileder har bidratt til at de har fått økt forståelse for egen, og andres, praksis. For andre informanter har tilbakemeldinger fra veileder ført til at de opplevde større grad av trygghet og fremstår mer selvsikker som tydelig leder i klasserommet. Det kan tyde på at veiledningen har bidratt til økt refleksjonsevne og de nyutdannede har gjort seg erfaringer som bidrar til endret undervisning.

5.4 Pedagogisk utvikling

Forskningen kan vise til at nyutdannede ser annerledes på egen undervisning etter å ha deltatt på veilederordningen. Basert på de nyutdannedes erfaringer fra praksisperioder, møte med elevene og hendelser i skolen etter endt utdanning, skjer det en endring. En informant sier at vedkommende så på seg selv som alt for snill i starten av lærerkarrieren, og opplevde at elevene gikk over grensene til læreren. I dette møte med elevene har læreren måtte lære seg å sette tydeligere grenser, og være ansvarlig bevisst i møte med elevene og læreren selv hevder å være på vei mot den ansvarsbevisste voksenrollen. Berliner (2001) forklarer det slik at den nyutdannedes handlingsmønster er under utvikling. Dette kan forstås slik at det er en prosess der den enkelte endrer handlingsmønster relatert til undervisning og relasjonelle forhold basert på tidligere erfaringer. På bakgrunn av den prosessen de nyutdannede er i, og den bevisstgjøring som finner sted på vegne av egen undervisning bidrar dette til at lærerne i større grad ser behovet for å endre didaktiske opplegg.

Å utvikle seg profesjonelt kan være en utfordring. Det krever at den nyutdannede viser endringsvilje, er åpen for konstruktiv tilbakemelding og ikke ser på egen undervisning som

det eneste rette. I samarbeid med andre, som de nyutdannede selv trekker frem som avgjørende forhold for utvikling, er det viktig å se nytteverdien av samarbeid på tvers av fagkombinasjoner, erfaringer og utdanning. I slike tilfeller kan en veileder eller en kollokviegruppe sammen med ekstern mentor, være et godt hjelpemiddel som sørger for å skape utviklingsprosesser som er gode nok til å endre forståelse, holdninger og praksis.

Praksisperioder har vært viktig for samtlige informanter og blir trukket frem som særlig viktige for egen utvikling. I løpet av det første året ble en nyutdannet lærer presentert for nye elementer som IOP, pedagogisk rapport og samarbeid med andre instanser. Ansvaret for slike oppgaver ligger gjerne på kontaktlærer. Denne informanten trekker det, tross alt, frem som en positiv erfaring selv om det bidrog til en bratt læringskurve. Den andre grunnen til denne erfaringen oppleves som positiv er arbeidet med årshjulet. Den nyutdannede følte seg mer rustet til å starte på sitt andre år, da rutinene var etablert og forankret i arbeidet.

Dette er også i tråd med Ulvik (2011) som hevder at utviklingsprosessen først blir aktualisert når den nyutdannede starter sin praksis og må tilpasse seg en bestemt kontekst. Møtet med yrkeslivet har for noen informanter vært en sjokkartet opplevelse og nyutdannede har opplevd å bli satt til arbeidsoppgaver de ikke følte seg rustet til. Forskningen, og viten om lærermangel i norsk skole, tyder på at denne oppdagelsen kan gjelde for flere nyutdannede. Denne studien forteller om nyutdannede som opplever overgangen til yrkeslivet som en lang prosess, preget av stress, følelsen av å ikke strekke til og jaget etter å være god nok som lærer. To av informantene ser nytteverdien av et toårig løp med veilederordning, og begrunner det i den mengden av uskreven rutiner og behovet for å føle trygghet i møte med yrket.

Funn fra forskningen synliggjør betydningen av hvor viktig de er, de erfaringene den nyutdannede tar med seg inn i yrket. I denne studien har en nyutdannet, i samarbeid med kollegaer, opplevd mestring i en krevende situasjon fra tidligere vikaroppdrag. Denne episoden har bidratt positivt til egen opplevelse av å veilede elever i vanskelige situasjoner

senere. Dette viser at en konkret hendelse var med på å endre den nyutdannede sitt syn på metodebruk og fremgangsmåte.

I tråd med det Bjerkholt mener om veiledning, har den nyutdannede erfart at tidligere arbeid i skolen har vært med på å bidra til den læreren vedkommende er i dag. Bjerkholt (2019) hevder at det er veiledningen som skal sørge for at enhver skal utvikle seg til den beste læreren den kan bli på egne premisser. Ulvik (2011) på sin side hevder at profesjonell utvikling ikke kan styres, men er avhengig av at den nyutdannede har erfart at de har behov for endring. Vygotsky (1978) hevder at læring er en individuell prestasjon og at læring skjer i prosess, men er avhengig av å dele ulike former for læring med i fellesskap med andre.

Både den skisserte erfaringen over og en nyutdannet lærer sitt ønske om videreutdanning er med på å forklare forståelse av behovet for endring i etablert praksis. Det er interessant å se hvilke ulike faktorer som utløser behovet for endring hos de nyutdannede, og hvilken erfaring som ligger til grunn for denne endringsviljen. I dette tilfellet er det en informant som fremhever betydningen av mestring i konflikthandtering mellom elever, resultert i at vedkommende tenker annerledes i dag når slike situasjoner oppstår. På den andre siden står en nyutdannet, uten annen erfaring enn praksisperioder, og ser behovet for faglig og didaktisk oppdatering for å kunne gi så god undervisning som mulig til elevene. Dette forteller noe om de ulike erfaringene lærerne har med seg inn i skolen. Til tross for at de nyutdannede lærerne møtes på en felles arena, tilsier de ulike erfaringsbakgrunnene at de nyutdannede lærerne ikke har det samme behov for pedagogisk utvikling. Der noen trenger faglig og didaktisk dybde, opplever andre at det er relasjonelle kunnskaper som er avgjørende for egen utvikling.

5.5 Den profesjonelle relasjonen

Funn fra forskningen har avdekket at relasjon er en sentral del av hverdagen i skolen. Informantene opplever den betydningsfulle relasjon på ulike nivåer; mellom elev-lærer,

elev-elev, lærer-lærer og lærer-foresatte. Det er betydningen av elevrelasjon og skole-hjem samarbeidet som blir trukket frem som to sentrale sider ved den profesjonelle relasjon. Informantene er samstemte og mener at den profesjonelle relasjon har stor betydning for innholdet i det samarbeidet som er til elevens beste. Disse oppdagelsene er i tråd med Spurkeland (2011) og Nordahl (2015) sine påstander om relasjon. For det første hevder Spurkeland at relasjon er ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som spiller inn i forholdet mellom mennesker. For det andre mener Spurkeland at den viktigste relasjon i skolen er relasjon mellom elev-lærer og at det er i dette bindeleddet forbedringer finnes. Nordahl fremhever skole-hjem relasjon so god når foresatte kjenner til læreren, de formelle rammene er på plass og når barn lykkes i skolen. Mye tyder på at elev-lærer relasjon har særlig stor betydning for hvordan de nyutdannede etablere god kontakt med elevene og hvordan de kan legge til rette for at elevene oppnår god relasjon seg imellom. En god relasjon til elevene ser ut til å ha innvirkning på undervisningen. Det er også en tydelig sammenheng mellom et godt skole-hjem samarbeid og de nyutdannedes opplevelse av fornøyde foresatte, som igjen får ringvirkninger til elevene. Ut ifra dette kan det se ut til at relasjon til foresatte har betydning for hvordan elevene opplever skolen, og hvordan de opplever relasjon til sin lærer. Et godt skole-hjem samarbeidet blir trukket fram av informantene ved flere anledninger som en suksessfaktor for å lykkes i jobben som lærer.

Funn fra forskningen kan vise til at elevrelasjon er avgjørende for yrkesutøvelsen. De nyutdannede hevder at elev-lærer relasjon tar tid å bygge opp og at det i starten av yrkeskarrieren som lærer er viktig å etablere en god relasjon til elevene. Erfaringene tilsier at de som har etablert en god relasjon til elevene har erfart at det har vært lettere å skape en lagfølelse i klasserommet sammen med elevene. I slike situasjoner har de nyutdannede kunnet hente frem den gode lagånden når det har vært krevende perioder eller utfordrende hendelser i klassen. Dette er i tråd med Skrøvset og et al., (2017) som mener at den positive elev-lærer relasjonen bidrar til elevenes læring. På samme tid hevder Skrøvset m.fl. at denne relasjonen er avgjørende for lærerens motivasjon, trivsel og for om læreren blir i yrket over flere år. En god relasjon er av stor betydning for barns læring og dannelse på veien til å bli et gangs menneske, og relasjon må sees på som et

kommunikasjonsmønster som bekrefter det relasjonelle forholdet mellom elev-lærer. Ansvar for en god relasjon ligger hos den profesjonelle. En relasjon som er preget av tillitt og engasjement er av stor betydning for barnets læring, vekst, utvikling og dannelse, ikke bare her og nå, men også for fremtiden.

Funn fra forskningen viser også at foreldrerelasjon er krevende når situasjonen er vanskelig. Erfaringer fra forskningen peker utfordringer ved å være nyutdannet når barns atferd er utfordrende. De nyutdannede har lite kunnskap om utfordrende atferd fra grunnutdanningen, og i slike situasjoner opplever de nyutdannede behov for tettere dialog med foresatte. I tillegg til at de oftere søker råd fra sine kollegaer. Basert på erfaringene fra Nordahl (2015) og Lortie (1975) er relasjon avgjørende for å lykkes og å bli værende i yrket. Nordahl mener det er lettere å lykkes med skole-hjem samarbeidet når barna lykkes i skolen, forstått slik at det er mer krevende når barna har større utfordringer med å tilpasse seg. Skole og hjem er gjensidig avhengig av hverandre og det stilles høye krav til profesjonalitet i relasjon når samarbeidet er vanskelig. Når skole-hjem skal legge til rette for et godt samarbeidsklima krever det mye av profesjonen når atmosfæren er komplisert. Til tross for slike erfaringer, tidlig i yrkeskarrieren, er det flere nyutdannede som likevel velger å bli i yrket. Dette kan begrunnes i den relasjonelle kontakten som lærere etablerer med barn over en lengre periode. Å ta del i et barns utvikling over tid har vist seg å spille en stor rolle og å betydningsfullt for de nyutdannede lærerne.

6. 0 Oppsummerende avslutning

Formålet med denne forskingen har vært å belyse betydningene av veiledningen som nyutdannede nytilsatte lærere har mottatt gjennom sitt første år som lærer. I denne studien er det gjennomført strukturerte intervju med fire nyutdannede lærere fra ulike skoler.

Fra dag en har forberedelsene involvert flere mennesker som i et samarbeid med forsker har forsøkt å bidra til økt innsikt og bedre forståelse for fenomenet veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i grunnskolen. Å forske på opplevelser sett i lys av menneskers erfaringer vil ikke kunne gi noe enkelt svar på fenomenet. All den tid det er personer som er involvert vil prosessen hele tiden være i bevegelse. I dette kapitlet vil problemstillingen belyses på nytt med siktemål om å kunne besvares. Avslutningsvis vil eventuelle muligheter for å forske videre på fenomenet belyst, samt rette et kritisk blikk på egen rolle i denne forskningen.

I dette kapitlet oppsummeres funnene gjennom å svare på de tre forskerspørsmålene. En slik operasjonalisering kan bidra til å avgrense fokus og gjøre forskningen mer målrettet. Forskningen vil ikke kunne oppsummere med en konklusjon på betydningen av veiledningen, men kan bidra med økt kunnskap om, og en bredere forståelse av viktigheten av veiledning for nyutdannede lærere.

Forskerspørsmål 1: *Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle egen profesjonsutøvelse?*

For det første har forskningen vist at veiledning har erfaringsmessig stor verdi for informantene. Dette kommer tydelig frem gjennom informantene sine beskrivelser av opplevelsen med veiledning. Veiledning oppleves som et viktig supplement til grunnutdanningen og gjenspeiles i de arbeidserfaringene de nyutdannede lærerne erverver seg etter at de har begynt i yrket. Veiledning er med på å gjøre de nyutdannede lærerne trygge, øke bevisstgjøring av egen kompetanse, gi nyutdannede lærere økt komfort i rollen

som formidler, rollemodell og fagperson. Veiledning har visst seg å redusere praksissjokket, samt avgjørende for om nyutdannede lærere forblir i jobben.

Forskerspørsmål 2: Hvilken betydning har veiledningen for å lykkes i egen dannelsesprosess som lærer?

For det andre viser forskningen at veiledningen, sammen med det å være en del av et kollegium, i stor grad har bidratt til egen utviklingsprosess om fagperson. Studien viser at at foreldresamarbeid og relasjon til elevene har betydning for den nyutdannede læreren, og møte med elevene trekkes frem som betydningsfulle for egen dannelsesprosess.

Veiledningen er med på å øke den nyutdannedes selvstendighet i klasserommet.

Veiledningen har visst seg å være betydningsfull for hvordan de nyutdannede ser på egen utvikling, og at danning er en prosess om skjer over tid. Det kommer også frem av forskningen at deltakelsen i kollokviegruppen sammen med andre nyutdannede har støttet de i utvikling som lærer. Det begrunnes særlig i den støtten fra gruppa, og nettopp denne psykologiske støtten fra andre nyutdannede har vært avgjørende for motivasjon til å jobbe videre selv om det butter imot i klasserommet.

Forskerspørsmål 3: Hvilken betydning har veiledningen i forhold til å utvikle evne til refleksjon over yrkesutøvelsen som lærer?

For det tredje viser denne studien at det å delta i veilederordningen har vært avgjørende for å kunne se på egen praksis, gjennom en veileders øyne, og på den måten endre eksisterende praksis. De nyutdannede har erfart at veiledningen bidrar til deres utvikling. Når de har erfart å reflektere over egen praksis, på bakgrunn av dialogmøter med veileder, har det bidratt til en bevisstgjøring om nåsituasjon, og skapt et ønske/behov for å få nye erfaringer slik at nåsituasjon utvikler seg til endret praksis. En veileder har bidratt til at nye lærere har fått økt forståelse for egen praksis, som har ført til en økt refleksjon over egen

kompetanse, og bevisstgjøring som har ført til at de nyutdannede begynner å forstå og å kjenne sin egen læreridentitet.

Det profesjonsrettede pedagogiske perspektiver og evne til refleksjon over egen praksis kommer best til uttrykk underveis og i samhandling med de mer erfarne lærere. Når nye lærere har gjort seg erfaringer fra undervisningssituasjoner, og kan ta med seg de erfaringene inn i en veiledningssamtale vil det bidra til at veisøker, i lys av andres erfaringer og tilbakemeldinger, ser på egen praksis med nye øyne.

6.2 Veien videre

Tidligere forskning fra fagfeltet (Bjerkholt, 2013) viser at nyutdannede lærere har en utfordring i å ikke bli en del av den eksisterende kulturen i skolen, men finne sin egen pedagogiske autoritet. Dette studiet belyser ikke dette fenomenet direkte, men indirekte viser forskningen at det er en utfordring å komme inn som nyutdannet i en skole og samtidig ønske å bidra med nye tankesett og fremgangsmåter i undervisningen. Noen av informantene har blitt møtt med negative holdninger som ikke fremmer den pedagogiske utviklingen for skolen. Dette kan være et aktuelt utgangspunkt for ny forskning, hvordan implementere nye tankesett i en allerede etablert kultur med fokus på pedagogisk utvikling.

Denne forskningen viser at de nyutdannede nytilsatte lærerne, underveis i veiledningen, opplever større trygghet og økt selvtillit i rollen som pedagog i klasserommet og de fremstår som tydelige rollemodeller for elevene. Den organiserte veiledningen og forståelsen av de usagte normene i skolen har bidratt til denne erkjennelsen. Gjennom denne studien har forskeren satt søkelys på betydningen av veiledningen og det synes som om veiledningen har bidratt positivt i utviklingsprosessen fra student til pedagog.

Veiledning synes å ha en sentral betydning for mange involverte parter i skolen. I det videre forskningsarbeidet hadde det vært interessant å se nærmere på veiledningen som

metode og hvordan de ulike aspektene med organiseringen fungerer med tanke på rekruttering og ønske om en redusering av frafallet av nyutdannede i skolen.

Informantene i denne studien ga uttrykk for ulikheter i organiseringen av veiledningen, derfor ville det vært inspirerende å se på hvilke organisatoriske faktorer som spiller inn på kvaliteten av veiledningen. Det være seg hvem som får rollen som veileder, hvilke erfaring og utdanning som kreves for å være veileder og hvorvidt veiledning er en prioritert oppgave i skolen. Rammefaktorer som avsatt tid til veiledning, det faglige innholdet i veiledningen og den profesjonelle forankringen hos ledelsen vil være elementer med stor betydning for veiledningsordningen. Informantene i denne studien har ulik erfaring hva angår ledelsen og rektors funksjon og ansvar i veilederordningen på de aktuelle skolene.

Samtlige informanter i studien trekker frem forholdet til andre nyutdannede nytilsatte lærere som de har møtt i kollokvegrupper på universitetet. Møte med ekstern mentor og samhandlingen i denne gruppen med andre lærere som er i samme båt, har visst seg å være et sentralt møtepunkt for informantene. I dette møtet har takhøyden vært like stor som forståelsen av å være i samme utfordrende situasjon. Muligens kan dette være grunnlag for ny forskning. Hvilken betydning vil et slikt møtepunkt ha for de nyutdannede, og eventuelt hvordan skal veiledningen organiseres til det beste for alle involverte aktører i skolen.

6.3 Kritisk blikk på egen forskning

Gjennom denne prosessen har forskeren erfart at å forske på mennesker og pedagogisk arbeid er givende, lærerikt og arbeidskrevende. Det har vært givende fordi det ga en enorm mulighet til innsyn i hvordan nyutdannede nytilsatte lærere tenker om egen rolle i skolen og hvilken betydning de som medmenneske, men i kraft av å være lærer, kan ha på elevene de møter daglig. Det har vært lærerikt i den grad forskeren selv har ervervet økt forståelse relatert til utfordringene av å være nyutdannet og nytilsatt i skolen. Denne prosessen har vært arbeidskrevende både med tanke på tid, mentale prosesser og det faktum at å forske

på individer er en krevende prosess da det hele tiden skjer endringer. I denne studien har tilgangen på nyutdannede nytilsatte lærere i utgangspunktet vært god, men ønsket om å delta i prosjektet har ikke vært i samsvar med det. En mulig endring på denne situasjonen ville løst seg dersom forskeren etablerte andre kriterier for å delta.

Å innta en lyttende posisjon i intervjuene høres i utgangspunktet veldig enkelt ut. Forskeren skal stille spørsmål og forsøke å lytte til det som blir sagt, dette har vært utfordrende i gjennomføringen av intervjuene. Det kom tydelig fram under transkriberingen, der egen stemme i form av mange «m-mm» og ulike verbale bekreftelser avbryter informantene i sine utsagn. Til tross for dette har atmosfæren i intervjuene vært god.

Det å forske i eget fagfelt, med den forforståelsen som er uunngåelig å overse, har vært interessant på samme tid som det er anstrengende å ikke belyse emnet med egen forforståelse.

Litteratur

- Berliner, D. (2001). Learning about Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5),463-482
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Oslo; Fagbokforlaget.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Bjerkholt, E. (2019, 27.januar). *Overgang fra utdanning til yrke*. Hentet fra <https://www.nyutdannede.no/hvorfor-veiledning/%C3%A5-vaere-nyutdannet/>
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Caspersen, J. & Raaen, F.D. (2010). Nyutdannede lærers første tid i yrket: en sjokkartet opplevelse?. I. P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt, 2010.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H., Havn. V. (2006) *Hjelp til praksisspranget: evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. (STT 50 A06050 rapport). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_nyutdannede_laerere.pdf 04.11.2019
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.): Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2008) *Erfaring og opdragelse*. København; Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2011). *Analyse og organisering av et stort livshistorisk materiale: Komparativt kvalitativt prosjekt*. I. Fangen, K. & Sellerberg, A-M., (Red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Fossaskåret, E. (red.), Fuglestad, O.L.(red.), Aase, T.H.(red.). (1997). *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitativ data*. (4.oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N., Grimen, H. (2007) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Univesitetsforlag.
- Glein, J.O. (2003). *Refleksiv læring*. (3.utgave). Trondheim; Petra forlag.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). *Profesjon og skjønn i profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås P. (1999). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Halvorsen, K. (2016). *Å forske på samfunnet*. (5.utgave). Oslo; Cappelen Damm akademiske.
- Jakobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3.utgave). Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Klemp, T. (2013) *Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis?*. UNIPED (Tromsø). vol. 36 (1).
- Kleven, T.A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min Forfatter. Virksomhed. En ligefrem Meddelelse: Rapport til Historien*. C.A. Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *GNIST: indikatorrapport*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikator-rapport-2016_.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2019) *Gnist: partnerskap for en helhetlig lærersatsing*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/udir_gnist_avtale_msigen.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2003) *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanen: generell del*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?q=st.meld%2031%202007>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2009) *Læreren, Rollen og Utdanningen* (Meld. St 11 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Mindre bråk og mer tid til læring i norske klasserom*. (Pressemelding 158-19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mindre-brak-og-mer-tid-til-laring-i-norske-klasserom/id2660713/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi- lærerutdanning 2025- nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen*.

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Tryggere lærere gjennom god veiledning*. (Pressemelding 159-19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/veiledning-gir-tryggere-larere/id2610493/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utgave., 2.oppl) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. (3.utgave) Oslo: Cappelen Damm.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning: Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.
- Malterud, K., (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers` union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elvenes beste?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, R, C., & Løkke, J, A. (2004). *Veiledning i praksis*. (4.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: en evaluering av veilederordningen og veilederutdanningen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>

- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser*. (5.utgave) Oslo: Cappelen Damm.
- Skrøvset, S., Mausestaden, S., Slettbakk Å., (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere*. (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsdalen, I., Carlsten, T.C., & Björnsson, J.K., (2018). *Norske lærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel*. Hentet fra <file:///C:/Users/Hilde/Downloads/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevene-og-hoy-trivsel.pdf>
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogikk*. Lund; studentlitteratur.
- Ulvik, M & Smith, K. (2011, 3.mars). Veiledning av nye lærere: hvem, hva og hvorfor. *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/veiledning-av-nye-larere-hvem-hva-og-hvorfor/>
- Utdanningsforbundet. (2011). *De beste intensjoner: om innføring av veilederordning for nyutdannede lærere*. (2/2011). Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_fra-undersokelse_2011_2.pdf

- Utdanningsforbundet. (2016). *Min første jobb som nyutdannet lærer*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/vervetips/nyutdannet-larer_a5-nov_2016.pdf
- Utheim, A.T. (2006). *Mapper i spenningsfeltet mellom intensjoner og erfaringer: i høyere utdanning*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Redigert av M.Cole, V. John Steiner, S.Scribner & E.Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Østrem, S. (2017). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Oslo: Cappelen Damm.

Figurer

Figur 1: *Didaktisk relasjonsmodell* (Engelsen, 2016).

Figur 2: *Den kvalitative tilnærming som en interaktiv prosess* (Jacobsen, 2010, s.129).

Figur 3: *Den hermeneutiske spiralen* (Giljen & Grimen, 1993).

Figur 4: *Oversikt over to ulike former for generalisering- teoretisk og statistisk* (Jacobsen, 2015, s.90)

Figur 5: *Forskningsspørsmål og intervju spørsmål* (Kvale & Brinkmann, 2015, s.164).

Vedlegg 1 – Intervjuguide til informantene

Hvilken betydning har veiledningen for nyutdannede nytilsatte lærer i deres profesjonelle pedagogiske utvikling?

Og under følger tre forskerspørsmål, som jeg har til utgangspunkt når jeg har formulert spørsmålene til intervjuet.

- a) Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle egen profesjonsutøvelse?
- b) Hvilken betydning har veiledningen for å lykkes i egen dannelsesprosess som lærer?
- c) Hvilken betydning har veiledningen i forhold til å utvikle evne til refleksjon over yrkesutøvelsen som lærer.

Vedlegg 2 - Intervjuguide til forskeren

Fase 1 Rammesetting	1. Løst prat - formell prat, bli litt kjent
	2. Informasjon - Hensikten med denne masteroppgaven er å belyse betydningen av veiledning for nyutdannede lærere, og hvilken rolle veiledning har for den enkelte lærer i deres profesjonelle utvikling som pedagog. Veilederordningen for nytilsatte nyutdannede lærere ble innført høsten 2010, på bakgrunn av en intensjonsavtale mellom KS og KD fra 2009. Denne avtalen bygger på program for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole tilbake til 2003. Dagens veilederordning bygger på at det er enkelte sider ved yrkesutøvelsen som best læres gjennom å være i praksis, og at lærerutdanningen ikke kan forberede studentene fullt ut hva som ventes av dem når de starter i jobb på skolen. - Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvilken betydning har veiledningen for nyutdannede lærer i deres profesjonelle pedagogiske utvikling. - Intervjuet skal brukes til å gi forskeren tilstrekkelig informasjon og å gi grunnlag for refleksjon over fenomener og erfaringer som informantene sitter inne med etter sitt første år som nyutdannet lærer. - Forklar taushetsplikt og anonymitet.

	<ul style="list-style-type: none"> - Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål - Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak - Start opptak 				
Fase 2 Erfaringer	<p>3. Overgangsspørsmål</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva er din erfaring med veiledning av nyutdannede lærer? (Det er ofte hensiktsmessig å ta utgangspunkt i deltakerens erfaring med det temaet som skal diskuteres). 2. Kan du beskrive noen kjennetegn med veiledning av nyutdannede lærere? 				
Fase 3 Fokusering	<p>4. Nøkkelspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utledet av forskerspørsmålene, 3 spm. pr forskerspm. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Forskerspørsmål</th><th>Intervjuspørsmål</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>1.</p> <p>Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle egen profesjonsutøvelse?</p> </td><td> <p>3. På hvilken måte opplevde du at veiledning har støttet deg i din utvikling som lærer?</p> <p>4. Er det noe ved veiledningen du vil trekke frem som ekstra positivt for din egen profesjonsutøvelse?</p> </td></tr> </tbody> </table>	Forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	<p>1.</p> <p>Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle egen profesjonsutøvelse?</p>	<p>3. På hvilken måte opplevde du at veiledning har støttet deg i din utvikling som lærer?</p> <p>4. Er det noe ved veiledningen du vil trekke frem som ekstra positivt for din egen profesjonsutøvelse?</p>
Forskerspørsmål	Intervjuspørsmål				
<p>1.</p> <p>Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle egen profesjonsutøvelse?</p>	<p>3. På hvilken måte opplevde du at veiledning har støttet deg i din utvikling som lærer?</p> <p>4. Er det noe ved veiledningen du vil trekke frem som ekstra positivt for din egen profesjonsutøvelse?</p>				

			<p>5.Kan du si noe om hvilke tilbakemeldinger i veiledningen som har påvirket din profesjonsutøvelse?</p>
		<p>2.</p> <p>Hvilken betydning har veiledningen for å lykkes i egen dannelsesprosess som lærer?</p>	<p>6.Hvilke temaer som ble tatt opp underveis har fått betydning for din dannelsesprosess som lærer?</p> <p>7.Hva i lærerutdanningen har bidratt til din egen dannelsesprosess i yrket?</p> <p>8.I møte med elevene, hvordan har møte med elevene bidratt til at du har utviklet deg som den læreren du er i dag?</p>
		<p>2.</p> <p>Hvilken betydning har veiledningen når det gjelder å utvikle evne til refleksjon over yrkesutøvelsen som lærer?</p>	<p>9.På hvilken måte har veiledningen du har mottatt påvirket din evne til refleksjon over egen yrkesutøvelse?</p> <p>10. Hvilke behov har du erfart underveis i veiledning, som har gitt deg økt innsikt og</p>

		<div> <p>kunnskap om betydningen av refleksjon?</p> <p>11. Hva opplevde du som viktig å erfare for å kunne utvikle yrkesfaglig refleksjon?</p> </div>
	<p>Oppfølgingsspørsmål eller sjekkliste</p> <p>Her vil jeg evt ha behov for oppfølgingsspørsmål avhengig av svarene i intervjuet.</p>	
<p>Fase 4</p> <p>Tilbakeblikk</p>	<p>5. Oppsummering</p> <p>6. Har jeg forstått deg riktig?</p> <p>7. Er det noe du vil legge til?</p>	

Figur 5. *Forskningsspørsmål og intervju spørsmål* (Kvale & Brinkmann, 2015, s.164).

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”[Veiledning av nyutdannede grunnskolelærere]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med denne studien vil være å belyse betydningen av veiledning for nyutdannede lærere, og hvilken rolle veiledning har hatt for den enkelte lærer i deres profesjonelle utvikling som lærer. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien vil være å belyse betydningen av veiledning for nyutdannede lærere, og hvilken rolle veiledning har hatt for den enkelte lærer i deres profesjonelle utvikling som lærer. Arbeidstittelen er: Veiledning av nyutdannede grunnskolelærere, og formålet med studien er å få innsikt i hvilken erfaring informantene sitter igjen med etter endt første arbeidssår i skolen.

Prosjektet er en masterstudie som gjennomføres av en student ved Nord Universitet. Du er forespurt om å delta fordi du har gjennomført ditt første år i grunnskolen og har gjennomgått veiledning i løpet av ditt første arbeidssår. Dette er min problemstilling:

Hvilken betydning har veiledningen for nyutdannede nytilsatte lærer i deres profesjonelle pedagogiske utvikling?

Og under følger tre forskerspørsmål, som jeg har til utgangspunkt når jeg har formulert spørsmålene til intervjuet.

- d) Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle egen profesjonsutøvelse?
- e) Hvilken betydning har veiledningen for å lykkes i egen dannelsesprosess som lærer?
- f) Hvilken betydning har veiledningen i forhold til å utvikle evne til refleksjon over yrkesutøvelsen som lærer?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket tilfeldig, og er basert på tilbakemeldinger jeg har fått fra rektor om hvem som kan tenke seg til å delta. Jeg startet med å ta kontakt med skolene som ligger i mitt nærmiljø for å gjøre det enklere å få gjennomført intervjuene utover vanlig arbeidstid. Ut over det har ikke utvalget noen geografiske hensyn annet enn at informantene må være ansatte i kommunen. Et felles kriterium er at informantene må være i sitt andre år som grunnskolelærer og ha mottatt veiledning det foregående skoleåret.

Jeg har fått tilsendt en oversikt, fra kommunen, med kontaktopplysninger om hvem som var nyutdannede og mottok veiledning skoleåret 2017/2018. I det samme skjema var det oppgitt navn på veileder og rektor ved de ulike skolene. Jeg har bedt om bistand fra rektor for å komme i kontakt med nyutdannede som kunne tenke seg til å delta i mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Det vil bli foretatt et intervju på ca. en klokke. Intervjuet vil fokusere på dine erfaringer og opplevelser av veiledningen, og hvilke faktorer fra utdanningen som har vært viktig for deg i løpet av ditt første arbeidsår. Dataene som du bidrar med vil bli registrert med lydopptak som i ettertid blir transkribert, og makuleres ved prosjektet slutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I publisering vil navn på deltakerne og navn på skolene bli anonymisert. Likevel kan det hende at du som deltaker kan bli gjenkjent på bakgrunn av svarene som blir gitt da du har stor kunnskap om temaet. Intervjuene vil bli sett på som rammene rundt veilederordningen, men som forsker skal jeg beskrive dette på en måte som kan anonymisere deg som informant.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes 15.mai 2019. Når prosjektet er avsluttet vil dataen som er samlet inn anonymiseres og vil slettes etter sensur på oppgaven. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være studenten og veileder for masterstudien som har tilgang til opplysningene. For å ivareta konfidensialiteten vil den innsamlede dataen holdes adskilt fra øvrige data, ved hjelp av en minnepenn/båndopptaker som vil bli oppbevart for seg selv i en låst skuff.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Nord universitet ved student Hilde Amundsen; amuhilde@online.no, tlf 91188245. Veileder er Trond Lekang, epost: trond.lekang@nord.no, tlf 41302460.

- Vårt personvernombud: Torill Irene Kringen; personvernombud@nord.no, tlf 74022750,
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)
Hilde A/Trond L.

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Veiledning av nyutdannede grunnskolelærere*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i **[Intervju]**
- ☐ å delta i *[sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema] – hvis aktuelt*
- ☐ *at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt*
- ☐ *at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt*
- ☐ *at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [beskriv nærmere] – hvis aktuelt*
- ☐ *at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [beskriv formål] – hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.mai 2019, med sensur 26.juni 2019

Vedlegg 4 – Kvittering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Veiledning av nyutdannede lærere

Referansenummer

383126

Registrert

11.01.2019 av Hilde Karina Pettersen - hilde.k.amundsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Skole, barne-utvikling, utdanningsledelse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trond Lekang, trond.lekang@nord.no, tlf: 41302460

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hilde Amundsen, amuhilde@online.no, tlf: 91188245

Prosjektperiode

01.01.2019 - 15.11.2019

Status

14.10.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

14.10.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert endringen registrert 17.09.2019. Vi har nå registrert 15.11.2019 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen. Prosjektet fikk en vurdering med vilkår fra NSD. Det er ikke lastet opp oppdaterte informasjonsskriv i meldeskjemaet slik vi ber om i "Forenklet vurdering med vilkår" som ble sendt 13.01.2019. Vi understreker at vilkårene i den opprinnelige vurderingen fortsatt forutsettes. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet.

Vedlegg 5 – Informasjon til skolene

Vil du delta i forskningsprosjektet ”[Veiledning av nyutdannede grunnskolelærere]”?

Dette er et informasjonsskriv om mitt forskningsprosjekt hvor formålet med studien vil være å belyse betydningen av veiledning for nyutdannede lærere, og hvilken rolle veiledning har hatt for den enkelte lærer i deres profesjonelle utvikling som lærer.

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dine ansatte.

Formål

Formålet med denne studien vil være å belyse betydningen av veiledning for nyutdannede lærere, og hvilken rolle veiledning har hatt for den enkelte lærer i deres profesjonelle utvikling som lærer. Arbeidstittelen er: *Veiledning av nyutdannede grunnskolelærere*, og formålet med studien er å få innsikt i hvilken erfaring informantene sitter igjen med etter endt første arbeidssår i skolen.

Prosjektet er en masterstudie som gjennomføres av en student ved Nord Universitet. Dine ansatte er forespurt om å delta fordi de har gjennomført ditt første år i grunnskolen og har gjennomgått veiledning i løpet av sitt første arbeidssår. Dette er min problemstilling:

Hvilken betydning har veiledningen for nyutdannede lærer i deres profesjonelle pedagogiske utvikling?

Og under følger tre forskerspørsmål, som jeg har til utgangspunkt når jeg har formulert spørsmålene til intervjuet.

- g) Hvilken betydning har veiledningen for å utvikle egen profesjonsutøvelse?
- h) Hvilken betydning har veiledningen for å lykkes i egen dannelsesprosess som lærer?
- i) Hvilken betydning har veiledningen i forhold til å utvikle evne til refleksjon over yrkesutøvelsen som lærer?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får dine ansatte spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket tilfeldig, og er basert på tilbakemeldinger jeg har fått fra rektor om hvem som kan tenke seg til å delta. Jeg startet med å ta kontakt med skolene som ligger i mitt nærmiljø for å gjøre det enklere å få gjennomført intervjuene utover vanlig arbeidstid. Ut over det har ikke utvalget noen geografiske hensyn annet enn at informantene må være ansatte i kommunen. Et felles kriterium er at informantene må være i sitt andre år som grunnskolelærer og ha mottatt veiledning det foregående skoleåret.

Jeg har fått tilsendt en oversikt, fra kommunen, med kontaktopplysninger om hvem som var nyutdannede og mottok veiledning skoleåret 2017/2018. I det samme skjema var det oppgitt navn på veileder og rektor ved de ulike skolene. Jeg har bedt om bistand fra rektor for å komme i kontakt med nyutdannede som kunne tenke seg til å delta i mitt prosjekt.

Hva innebærer det for dine ansatte å delta?

- Det vil bli foretatt et intervju på ca. en klokke. Intervjuet vil fokusere på de erfaringer og opplevelser de ansatte har av veiledningen, og hvilke faktorer fra utdanningen som har vært viktig for dem i løpet av ditt første arbeidsår. Dataene som de bidrar med vil bli registrert med lydopptak som i ettertid blir transkribert, og makuleres ved prosjektet slutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis de velger å delta, kan de når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om de vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for de ansatte hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om de ansatte til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I publikasjon vil navn på deltakerne og navn på skolene bli anonymisert. Likevel kan det hende at de ansatte som deltaker kan bli gjenkjent i læringsmiljøet på bakgrunn av svarene som blir gitt da de har stor kunnskap om temaet. Intervjuene vil bli sett på som rammene rundt veilederordningen, og som forsker skal jeg beskrive dette på en måte som anonymiserer de ansatte og opplysningene som blir gitt av dem som informanter.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes 15.mai 2019. Når prosjektet er avsluttet vil dataen som er samlet inn anonymiseres og vil slettes etter sensur på oppgaven. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være studenten og veileder for masterstudien som har tilgang til opplysningene. For å ivareta konfidensialiteten vil den innsamlede dataen holdes adskilt fra øvrige data, ved hjelp av en minnepenn/båndopptaker som vil bli oppbevart for seg selv i en låst skuff.

De ansatte sine rettigheter

Så lenge de kan identifiseres i datamaterialet, har de rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om seg,
- å få rettet personopplysninger om seg,
- få slettet personopplysninger om seg,
- få utlevert en kopi av sine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av sine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om de basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Nord universitet ved student Hilde Amundsen; amuhilde@online.no, tlf 91188245. Veileder er Trond Lekang, epost: trond.lekang@nord.no, tlf 41302460.

- Vårt personvernombud: Torill Irene Kringen; personvernombud@nord.no, tlf 74022750,
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)
Hilde A/Trond L.

evt prosjektdeltaker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Veiledning av nyutdannede grunnskolelærere*. Jeg samtykker til:

- ☐ å la min/mine ansatte delta i prosjektet **[Intervju]**

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.mai 2019, med sensur 26.juni 2019.

Vedlegg 6 – pedagogavtalen/intensjonsavtalen



AVTALE MELLOM KUNNSKAPSDEPARTEMENTET OG KS OM VEILEDNING AV NYTILSATTE NYUTDANNEDE PEDAGOGER I BARNEHAGEN OG SKOLEN

Parter: Kunnskapsdepartementet (KD) og KS

Mål: Partene vil i fellesskap arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.

Kvalitet i grunnskolen og videregående opplæring forutsetter dyktige og engasjerte lærere, som kan gi elevene en solid og meningsfull opplæring. Tilsvarende forutsetter også kvalitet i barnehagen dyktige og engasjerte førskolelærere. Lærerutdanningen skal gi lærerstudentene best mulig forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men kan ikke fullt ut forberede lærerstudentene på hverdagen som venter dem i barnehagen og skolen. Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen.

Partene er enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene pedagogene er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye pedagoger skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. Det vises for øvrig til prinsippene som lå til grunn for Kvalitetsutviklingsavtalen mellom KD og KS, samt KS nåværende Utdanningspolitiske plattform "Kunnskap for kommende generasjoner".

I 1997 ble det, etter vedtak i Stortinget, satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i Norge. Fra 2003 har man hatt ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" hvor lærerutdanningene tilbyr skoleeier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannende lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Tilbudet gis i dag i alle fylker, men ikke alle kommuner deltar. I 2009 økes ordningen, noe som vil bidra til ytterligere innsats. KD dekker lærerutdanningsinstitusjonens kostnader til utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehage og skole, samt administrasjon og nettverk. Arbeidsgiver dekker egne lønnskostnader til lokale mentorer.

Partene vil i fellesskap

- arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning tilsvarende ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i grunnskolen og videregående opplæring fra skoleåret 2010-2011, og alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen i løpet av skoleåret 2011-2012

KS vil

- gjennom de virkemidler KS har som interesse- og arbeidsgiverorganisasjon, arbeide for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring

Staten vil

- sørge for tilstrekkelig kapasitet ved lærerutdanningsinstitusjonene til å gi en god og relevant utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Arbeidet skal skje i nært samarbeid med kommuner og fylkeskommuner, og ved å bruke kompetansen i barnehage- og skolesektoren

Oslo, 05.02.09

Bård Vegar Solhjell
Kunnskapsminister

Halvdan Skard
Leder KS

Vedlegg 7 – Avtale om kvalitetsutvikling i barnehage og grunnskoleopplæring



Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen

Avtalen er en del av konsultasjonsordningen mellom regjeringen og kommunesektoren representert ved KS. Avtalen bygger på dialogen mellom partene i konsultasjonsordningen om de generelle rammebetingelsene for utvikling av kvalitativt gode tjenester i kommunesektoren.

1. Formålet med avtalen om barnehagen og grunnsopplæringen

Formålet med avtalen er at den skal være et redskap for kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen. Avtalen skal ta utgangspunkt i nasjonale, regionale og lokale mål og gjennom koordinert innsats bidra til å fremme læring og utvikling for barn og unge. Utviklingen av kvalitet i barnehagen og grunnsopplæringen skal være basert på et likeverdig samarbeid mellom staten og kommunesektoren.

2. Avtalepartenes forpliktelser

Kunnskapsdepartementet og KS skal i fellesskap arbeide for å øke kvaliteten i barnehagen og grunnsopplæringen for å fremme helse, trivsel og læring. Partene skal bidra til god og likeverdig samhandling mellom kommuner, fylkeskommuner og nasjonale utdanningsmyndigheter for å oppnå økt kvalitet i barnehage og grunnsopplæring. Avtalen skal legge til rette for lokale løsninger innenfor rammen av det kommunale selvstyret, og prinsippet om rammefinansiering. Avtalepartene skal bidra til at den nasjonale politikken blir utfyllt, realisert og konkretisert på regionalt og lokalt nivå. Partene skal ha jevnlig dialog om konkrete tiltak for å nå målene.

3. Andre berørte parter og forventninger til medvirkning

Avtalen skal bidra til en tett og likeverdig samhandling mellom kommuner, fylkeskommuner, regional stat og nasjonale myndigheter.

- KD har ansvar for at underliggende etater og fylkesmannsembetene samarbeider med KS.
- KS har ansvar for å legge til rette for samarbeid mellom kommunesektoren og staten på regionalt nivå.

4. Særskilte samarbeidsområder i avtaleperioden

- Styrke og utvikle det faglige samarbeidet mellom staten og KS, slik at viktige utviklingssatsinger i barnehagen og grunnsopplæringen blir gjennomført mer koordinert og helhetlig.
- Støtte kommunesektorens myndighetsrolle ved at statlig styring i større grad setter rammer og understøtter lokale og regionale strategier for økt kvalitet.
- Gjennomgang og vurdering med tanke på å fjerne regelverk som trekker tid og oppmerksomhet bort fra kjerneoppgavene i barnehagen og grunnsopplæringen, herunder tiltak som kan bidra til færre dokumentasjons- og rapporteringskrav på alle nivåer.
- Digital kompetanse og infrastruktur som er funksjonell og har tilstrekkelig kapasitet, både for å kunne ta i bruk digitale læremidler i lek og læring og for å gjøre administrative tjenester mer effektive og tidsbesparende.
- Styrke og videreutvikle lovmedvirkning ved at KS så tidlig som mulig inviteres inn i arbeid med lover og forskrifter.
- Styrke skoleeierrollen gjennom KS-programmet «Den gode skoleeier».
- Rekrutteringsutfordringer i barnehagen og grunnsopplæringen.
- Kompetanseheving for ansatte i barnehagen og grunnsopplæringen ved at satsing på etter- og videreutdanning og lederutvikling tar utgangspunkt i og understøtter kommunesektorens behov i tråd med nasjonale prioriteringer. Inkludere ansatte i private barnehager i kompetansetiltak.
- Arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.
- Styrke samarbeidet mellom kommunesektoren og lærerutdanningsinstitusjonene for å heve kvaliteten på lærerutdanning og kompetansehevingstiltak gjennom å sikre god sammenheng mellom teori og praksis.
- Nye karriereveier for lærere i grunnsopplæringen.

- Bedre samarbeid mellom barnehage, grunnskole, videregående opplæring og andre offentlige tjenester for barn og unge.
- Psykososialt læringsmiljø i barnehagen og grunnopplæringen. Oppfølging av Djupe-
dalutvalgets innstilling.
- Utvikling av nytt kvalitetssystem i barnehagene.
- Satsingen på ungdomstrinnet.
- Økt gjennomføring i videregående opplæring.
- Fag- og yrkesopplæringen, herunder arbeidet for å opprette flere lærlingeplasser.

5. Økonomi

Statens forpliktelser nevnt i avtalen tilpasses innenfor de enhver tid gjeldende økonomiske rammene som vedtas av Stortinget gjennom de årlige budsjettforslagene.

6. Tidsramme og evaluering

Partene er enige om å samarbeide i samsvar med denne avtalens målsettinger og virkemidler fram til 31. desember 2017.

Samarbeidet innenfor avtalen skal evalueres årlig av partene i de bilaterale konsultasjonsmøtene som avholdes i oktober/november.

Oslo, 7. november 2014

Torbjørn Røe Isaksen
Helgesen
Kunnskapsminister

Gunn Marit

Leder KS